

Ideologioiden peilautuminen vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelmista oman aikansa oppikirjoihin
Monikulttuurinen näkökulma opetussuunnitelmasta ja maantiedon oppikirjoista

Helsingin yliopisto
Luokanopettajan koulutus
Pro gradu -tutkielma 36 op
Kasvatustiede
Syyskuu 2019
Rasmus Clément

Ohjaaja: Fred Dervin



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Rasmus Clément		
Työn nimi - Arbetets titel Ideologioiden peilautuminen vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelmista oman aikansa oppikirjoihin		
Title The mirroring of ideologies from two national core curriculums into the content of their textbook counterparts – a case of geography textbooks		
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Fred Dervin	Aika - Datum - Month and year 9 / 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 78 s
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tutkimuksen tarkoituksena on vertailla vuoden 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita (POPS) kriittisen diskurssinanalyysin toimin. Vertailun tavoitteena on löytää opetussuunnitelmissa olevia ideologisia ja hegemonisia eroja monikulttuurisuuden/kulttuurienvälisyyden näkökulmasta. Tutkimuksen lopullisena tarkoituksena on etsiä samojen erojen näkyvyyttä eri opetussuunnitelmien mukaan laadittujen oppikirjojen sisällöissä. Aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että oppikirjat mukailevat aina jossain määrin käytössä olevaa opetussuunnitelmaa. Sen lisäksi aiemmat tutkimukset ovat todenneet, että oppikirjoihin kirjoittautuvat myös oppikirjojen kirjoittajien omat arvot ja ihanteet. Tutkimuksemme koittaa saada myös tähän problematiikkaan vastausta yksittäisen oppikirjasarjan vertailun avulla.</p> <p>Tutkimuksen aineisto koostui vuosien 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden yleisestä osasta ja yläluokkien maantiedon osasta. Ensiksi tekstikappaleista etsittiin eroja, jonka jälkeen eroja tutkittiin kriittisen diskurssinanalyysin näkökulmasta. Tutkimuksessa käytetyt maantiedon oppikirjasarjat edustivat saman kustantamon (Sanoma Pro Oy) oppikirjoja: Avara (POPS 2004 mukainen kirjasarja) ja Geoidi (POPS 2014 mukainen kirjasarja). Oppikirjoja analysoitiin opetussuunnitelmista löytyneiden teemojen perusteella.</p> <p>Molemmissa opetussuunnitelmissa kulttuurin perustana toimi kansa. Vanhempi opetussuunnitelma koki kulttuurin olevan staattinen kokonaisuus, jonka rajat ovat määritettävissä. POPS 2004 nojautui siis fundamentalistiseen tulkintaan kulttuurista. Uudempi opetussuunnitelma puolestaan puhui kulttuurista muuttuvana kokonaisuutena, puhe siirtyi monikulttuurisuudesta kulttuuriseen moninaisuuteen. Tutkimuksessa kävi ilmi opetussuunnitelmien erojen olevan siirtyneen myös oppikirjoihin. Vanhemman opetussuunnitelman mukainen oppikirjasarja (Avara) korosti kulttuurien eroja ja loi yleistäviä ennakkoluuloja kansoista. Monikulttuurisuus näyttäytyi vähemmistöryhminä valtakulttuurin alueella. Uudempi oppikirjasarja (<i>Geoidi</i>) käsitteli kulttuuria jatkuvan muutoksen kautta, vaikka taipui välillä kiinteään kuvaukseen kulttuurista. Oppikirjojen erot olivat peilattavissa opetussuunnitelmien vastaaviin.</p>		
Avainsanat - Nyckelord oppikirjatutkimus, monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys, opetussuunnitelma		
Keyw ords textbook studies, multiculturality, interculturality, national core curriculum		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare - Author Rasmus Clément		
Työn nimi - Arbetets titel Ideologioiden peilautuminen vuoden 2004 ja 2014 opetussuunnitelmista oman aikansa oppikirjoihin		
Title The mirroring of ideologies from two national core curriculums into the content of their textbook counterparts – a case of geography textbooks		
Oppiaine - Läroämne - Subject Educational science		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Fred Dervin	Aika - Datum - Month and year 9 / 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 78 pp.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>This study aims to compare the two most recent national core curriculums (POPS 2004 and POPS 2014) of the Finnish school system with the help of critical discourse analysis. The goal of the comparison is to find ideological differences within the national core curriculums from a multicultural/intercultural point of view. The final purpose of this study is to then compare the same ideological differences in the content of geography textbooks. Previous studies have shown that school textbooks adapt always in some level to the contents of the national core curriculums. But on the other hand, some previous studies have shown that textbooks may possess the values and ideologies of the people who have ratified the textbook. Our study tries also to find an answer to this problematic question.</p> <p>The data of the research composed of two national core curriculums published in 2004 and 2014 respectively. The text was analysed using the critical discourse analysis from a multicultural point of view. The textbooks used in this study were made by the same Finnish publishing company (Sanoma Pro Oy) : <i>Avara</i> (which followed the national core curriculum of the year 2004) and <i>Geoidi</i> (of the year 2014). The textbooks were analysed from the themes created by the differences that were found in the national codes of education.</p> <p>The results found out that people tend to be the foundations of the concept of culture in both national core curriculums. The previous national core curriculum took culture as a static and stable concept, of which the borderlines were easily defined in accordance with the fundamentalist interpretation of culture. As for the current national core curriculum, it saw culture as a more unstable entity, being constantly in a process. There was no longer discussion of multiculturalism, however it was replaced by the concept of cultural diversity. The textbook series that followed the previous national core curriculum (<i>Avara</i>) shared the values of creating borders between cultures and creating more prejudices. The current textbook series (<i>Geoidi</i>) saw culture being constantly in a process, like the current national core curriculum, even though it sometimes depicted a stable view of the culture.</p>		
Avainsanat - Nyckelord oppikirjatutkimus, monikulttuurisuus, kulttuurienvälisyys, opetussuunnitelma		
Key words textbook studies, multiculturalism, interculturalism, national core curriculum		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		

Sisällys

1	JOHDANTO	1
2	TEOREETTINEN TAUSTA.....	5
2.1	Kulttuurista on moneksi	5
2.1.1	Simppeli vai monimuotoinen identiteetti?	5
2.1.2	Yksikulttuurisuus kansanvaltion perustajana	9
2.1.3	Etnosentrismistä monikulttuuriseen opetukseen.....	10
2.1.4	Kulttuurienvälisyyden eri kasvot oppikirjoissa.....	13
2.2	Oppikirja tiedonlähteenä	16
2.2.1	Oppikirja opetusvälineenä	16
2.2.2	Oppikirjojen objektiivisuus – illuusiota?	18
2.3	Opetussuunnitelma – yhteiskunnan peili	20
3	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	24
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	25
4.1	Tutkimusaineisto	25
4.2	Analyysimenetelmä.....	29
5	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA.....	34
5.1	Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet	34
5.1.1	Perusopetuksen arvopohja 2004 / arvoperusta 2014	34
5.1.2	Perusopetuksen tehtävä	38
5.1.3	Eheyttäminen ja aihekokonaisuudet 2004 / Tavoitteena laaja-alainen osaaminen 2014	40
5.1.4	Maantiedon yleinen osa.....	44
5.1.5	Maantiedon tavoitteet ja sisällöt	45
5.1.6	Yhteenvedo	47
5.2	Oppikirjat – <i>Avara</i> ja <i>Geoidi</i>	50
5.2.1	Kulttuuri staattisena vai muuttuvana ilmiönä?	51
5.2.2	Katse Eurooppaan ja eurooppalaiseen elämäntapaan?	59
5.2.3	Alkuperättömyys ja pohjoismaalaisuus?	62
5.2.4	Ihmisoikeudet	66
6	POHDINTAA	68
	LÄHTEET	75

TAULUKOT

Taulukko 1.....	26
-----------------	----

KUVAT

1 Oppikirjoihin päätyvät ideologiat ja niiden taustat	31
2 Sienikallio ja sen kuvateksti (Avara A, 45).	50
3 Sienikallio ja sen kuvateksti (Geoidi MME, 19).	51
4 Kappaleen tehtävät (Geoidi IK, 21).	53
5 Eurooppalaiset stereotypiat yläkoululaisten mukaan (Avara E, 65).	54
6 Stereotypiakartta Suomesta (Geoidi MME, 22).	56

1 Johdanto

Tämä pro gradu –tutkielma tulee käsittelemään ajankohtaisia ja hankalasti sanotettavia asioita. Ajankohtaiseksi tämän tutkielman tekee uudet perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (tästä lähtien POPS 2014 tai uusi opetussuunnitelma), joka on porrastetusti otettu käyttöön Suomen peruskouluissa vuodesta 2016 lähtien. Uuden opetussuunnitelman käyttöönoton jälkeen niin mediassa kuin sosiaalisessa mediassa on otettu tietyin väliajoin kantaa uuteen opetussuunnitelmaan, viimeksi kovaäänisesti marraskuussa 2018 kun huoli peruskoulun tasa-arvoisuudesta ja oppimistulosten heikkenemisestä kävi ilmi vielä julkaisemattoman tutkimuksen perusteella kirjoitetusta uutisartikkelista (Malmberg 2018). Meidän huomiomme ei kiinnity kuitenkaan uuden opetussuunnitelman tehokkuuteen, vaan me tutkimme sen arvomaailmaa ja ideologioita.

Ajankohtaiseksi tämän tutkimuksen tekee yhtä säännöllinen mutta toistuvam-
malla tahdilla tapahtuva keskustelu maahanmuuttajista, turvapaikanhakijoista,
pakolaisista ja pakkopalautuksista. 1990-luvulta alkaen kasvanut maahanmuutto
on lisännyt monikulttuurisuuskasvatuksen painoarvoa suomalaisessa yhteiskun-
nassa ja opetussuunnitelmissa (Mäkelä, Kalalahti & Varjo 2017, 23). Mikander,
Ziliacus ja Holm (2018) myös tiivistävät, että viime vuosikymmeninä suomalaista
koulua ja koulupolitiikkaa on ohjannut kulttuurienvälinen kasvatus (*intercultural
education*). Siitä huolimatta, marraskuussa 2018 julkaistiin Helsingin Sanomien
uutinen (Tuohinen 2018), jossa viitattiin tutkimukseen, jonka tuloksena Suomi oli
tutkimukseen osallistuneista Euroopan Unionin maista kaikista rasistisin (vrt. Der-
vin ym. 2015, 15). Ehkä osasy siihen voi olla se, että puhe monikulttuurisuudesta
on Suomessa kuitenkin verrattain uutta; käsite esiintyy ensimmäistä kertaa pe-
rusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 1994, jolloin maahanmuutto ja
maahanmuuttajat mainitaan ensimmäistä kertaa (Riitaoja 2013, 124).

Hankalasti sanotettavia asioita ovat tässä tutkielmassa käytetyt käsitteet. Mäkelä
ym. (2017) puhuvat monikulttuurisuuskasvatuksesta samalla kun Mikander ym.
(2018) käyttävät termiä kulttuurienvälinen kasvatus tarkoittamaan samaa asiaa.

Huttunen, Löytty ja Rastas (2005, 23) esittelevät puolestaan termin monikulttuuriset taidot. Aasinsiltana pääsemme kulttuurin käsitteeseen, joka on meidän mielestä haastavin termi käsittää (ks. myös Huttunen ym. 2005, 18) niin tieteellisen yhteisön käyttämänä kuin arkikäytössä. Kulttuurit elävät jatkuvasti vuorovaikutuksessa ja ne muuttavat muotoaan, emmekä voi ajatella niiden olevan pysyviä, vakaita ja muuttumattomia asioita. Kulttuurien rajojen laatiminen on haastava tehtävä, jopa mahdoton, sillä ne ovat muutoksessa toistensa vuorovaikutuksessa ja luovat ja muovaavat toinen toisiaan jatkuvasti. Julkisessa keskustelussa ja myös julkisissa asiakirjoissa kulttuuri-termi ilmenee monesti, mutta sitäkin harvemmin sitä määritellään. Esimerkiksi myös tässä tutkielmassa tutkittavan vuoden 2014 POPSista hakutoiminnolla etsien ”kulttuuri”-sanon esiintyvyyttä löytyy yli 1100 osumaa. Käsitteen yleisyydestä huolimatta se ei saa asiakirjassa määritystä, vaan lukijalle jää tehtäväksi tulkita mitä kulttuurilla missäkin yhteydessä tarkoitetaan. Kulttuuri-käsite on saanut monia määritelmiä (esim. Erickson 2007, 33–34; Hall 1999, 47–51; Huttunen ym. 2005, 26) myös eri tutkijoiden käsissä, samalla kun jotkut tutkijat pitävät koko käsitettä kiistanalaisena ja epäselvänä (esim. Derwin & Keihäs 2013, 37). On haastavaa käsitellä termiä, joka saa ristiriitaisia ja epäselviä määritelmiä, mutta kuitenkin on yleisessä käytössä perusopetusta ohjaavissa opetussuunnitelmien kaltaisissa julkisissa asiakirjoissa. Tulemme palaamaan tähän aiheeseen myöhemmin kappaleessa 2.1. Suomenkielisessä tutkimuksessa on suosittu anglosaksisen tutkimuksen tapaan käsitellä monikulttuurisuus ja siksi me myös käytämme tässä tutkimuksessa käsitettä monikulttuurisuus, kun käsittelemme myös kulttuurienvälisiä asioita.

Tämä pro gradu –tutkielma tulee käsittelemään vanhoja (POPS 2004) ja uusia (POPS 2014) perusopetuksen opetussuunnitelmaan perusteita sekä vertailemaan niitä sisällöllisesti keskenään kriittisen diskurssianalyysin avulla monikulttuurisuuden näkökulmasta. Samaan tarkkailuun joutuu niiden lisäksi sekä vanhan että uuden perusopetuksen opetussuunnitelman mukainen maantiedon oppikirjasarja. Vanhaa opetussuunnitelmaa edustaa *Avara*-oppikirjasarja ja uutta opetussuunnitelmaa edustaa *Geoidi*-oppikirjasarja, jotka molemmat saimme tutkittavaksemme Sanoma Pron toimituksesta. Tarkoituksena on sittemmin vertailla näitä opetussuunnitelmien ja kirjasarjojen eroja keskenään ja tutkia sitä, peilautuvatko opetussuunnitelmissa olevat erot lopulta samoiksi eroiksi oppikirjoissa.

Vaikka oppikirjojen kehitys on ollut sisällöllisesti hidasta, mukailevat ne aina josain määrin käytössä olevan opetussuunnitelman sisältöjä (Heinonen 2005; Pingel 2010). Tarkoitus olisikin selvittää se, missä määrin oppikirjoihin tehdyt muutokset mukailevat opetussuunnitelmiin tehtyjä muutoksia ja miten opetussuunnitelmien perusteiden arvomaailma peilautuu oppikirjoihin. Joissain tutkimuksissa on toki löydetty viitteitä muutoksen vastakkaisesta vaikutussuunnasta, siitä että oppikirjat vaikuttaisivat opetussuunnitelmiin (Heinonen 2005, 56–59).

Tarkemmat tutkimuskysymykset tässä tutkimuksessa ovat:

1. Miten vuoden 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eroavat arvoperustaisesti monikulttuurisuuden näkökulmasta?
2. Miten puolestaan maantiedon eri perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden mukaiset oppikirjat eroavat toisistaan samasta näkökulmasta ja jos ne eroavat, miten eroavaisuudet peilautuvat perusopetuksen opetussuunnitelmiin?

Oppikirjat ovat olleet perinteisesti keskeisessä asemassa opetuksessa ja ovat pitäneet asemastansa kiinni tiukasti vielä tänä päivänä. Oppikirja on vieläkin yksi opetustapahtuman keskeisimmistä oppimateriaaleista ja siksi halusin keskittyä tarkastelemaan oppikirjoja. Oppikirjatutkimusta on tehty paljon oppikirjojen sisällöstä ja roolista, mutta sitä, miten oppilaat käyttävät oppikirjoja oppitunnilla tai sen ulkopuolella ja miten opettajat käyttävät oppikirjoja opetuksessaan ja oppituntien suunnittelussaan, on tehty huomattavan vähän, jos ollenkaan (Karvonen, Tainio & Routarinne 2017, 51). Heinosen (2005, 29) mukaan oppikirjojen faktat omakсутaan oppilaiden toimesta eikä niitä pohdita kriittisesti juuri ollenkaan. Samaan tulokseen on päätenyt myös Julkunen (1998, 14), jonka mukaan oppikirjojen sisältö koetaan ”absoluuttisena totuutena”. Tutkimuksen tarkoituksena on saada opettajat ja muut koulutuksesta kiinnostuneet ihmiset huomaamaan, että oppikirjojen (ja kansallisten opetussuunnitelmien) sisältö ja arvomaailma otetaan usein itsestäänselvytenä ja oletetaan niiden olevan totuus ympäröivästä maailmasta (esim. Karvonen 1995, 21). Emme tutki kuitenkaan oppikirjojen varsinaista käyttöä oppitunneilla, vaan tulkintamme perustuvat vain oppikirjan sisältöihin.

Kappaleessa 2 tulemme esittelemään tutkielman kannalta tärkeitä termejä ja käsitteitä aikaisemmin tehtyjen tutkimusten perusteella. Kappaleessa 3 muistutamme tutkielmamme tutkimuskysymyksistä, minkä jälkeen kappaleessa 4 selostamme tutkimuksen toteutuksesta ja kerromme tutkimusaineistostamme enemmän. Sen lisäksi avaamme analyysimenetelmäämme. Kappale 5 on tarkoitettu analyysiin ja tutkimukseen, ensin vertailemme perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita keskenään, jonka jälkeen tutkimme oppikirjoja ja niistä löytyviä eroja. Lopuksi pohdimme tutkimuksemme merkittävyyttä ja löydettyjä tutkimustuloksia tulevaisuuden tutkimusten kannalta.

2 Teoreettinen tausta

Tässä luvussa on tarkoitus esitellä ja määritellä tutkielmassa tärkeässä roolissa olevia käsitteitä. Kuten jo johdannossa mainitsimme, osa käsitteistä vaatii paljon läpikäymistä, sillä niillä on tieteellisessä yhteisössä monia eri määritelmiä ja näkökulmia. Ensiksi tulemme kulttuuria yleisestä näkökulmasta, jonka jälkeen yhdistämme kulttuurin käsitettä kansallisen identiteetin käsitteeseen. Tämän jälkeen avaamme pääosin Suomessa toteutettua oppikirjatutkimusta ja siihen miten monikulttuurisuutta on oppikirjoissa aiemmin tutkittu. Lopulta peilaamme oppikirjojen taustalla olevan ”virallisen ideologian” yhtenäisyyttä opetussuunnitelmaan ja opetussuunnitelman laatimisen taustavaikuttajiin.

2.1 Kulttuurista on moneksi

Koemme tärkeäksi määritellä edes jotenkin kulttuurin ja monikulttuurisuuden käsitteet tässä tutkimuksessa. Ilman niiden määrittelyä, on vaikea saada selkoa siitä, mitä ja miten me tässä tutkimuksessa käsittelemme opetussuunnitelmasta ja oppikirjoista esiin nousevia ideologioita. Koemme tärkeäksi myös avata kulttuurisen kompetenssin käsitettä, jonka johdolla opetukseen voidaan saada enemmän kulttuurienvälistä osaamista. Tämän lisäksi keskustelemme etnosentrismistä ja kulttuuri relativismista.

2.1.1 Simppeli vai monimuotoinen identiteetti?

Stuart Hallin (1999) teos toimii tässä tutkimuksessa tärkeänä lähteenä. Hänen (1999, 21–23) käsityksensä mukaan identiteettiä voi käsitellä kolmesta eri näkökulmasta, on olemassa valistuksen subjekti, sosiologinen subjekti ja postmoderni subjekti. Valistuksen subjekti on käsityksenä identiteetistä staattisin ja yksinkertaisin: yksilöllä on olemassa identiteettiä vastaava ”keskus”, joka pysyy elämän aikana olemukseltaan samana. Sosiologinen subjekti puolestaan näkee identiteetin olevan mutkikkaampi kokonaisuus. Identiteetti rakentuu tästä näkökulmasta minän ja yhteiskunnan interaktiossa, mutta sillä on silti samankaltainen identiteettiä vastaava ydin kuin valistuksen subjektilla. Identiteetin sisäinen ydin,

joka muodostuu suhteessa ”merkityksellisiin toisiin” vaikuttaen subjektin arvo-maailmaan. Postmoderni subjekti ei omaa ”kiinteää, olemuksellista tai pysyvää identiteettiä.” (Hall 1999, 23). Hallin mukaan postmoderniin subjektiuuteen kuuluu subjektin kyky ottamaan eri identiteettejä erilaisissa tilanteissa ja muokkautumaan jatkuvasti suhteessa sitä ympäröivään maailmaan (myös Dervin & Keihäs 2013, 117).

Tämä postmoderni subjekti rakentuu modernissa maailmassa usein kansallisen identiteetin ympärille. Yksilö ei kuitenkaan synny kansallisella identiteetillä, vaan kansalliset identiteetit rakennetaan suhteessa siihen mitä tietystä kansasta kerrotaan. Yksilö luo ja ylläpitää kansakunnan ideaa yhdessä muiden kansalaisten kanssa. (Hall 1999, 45–47.) Kollektiivinen kansallinen identiteetti saa luotua muka homogeenisen kansallisen kulttuurin, jonka avulla yksilö rakentaa käsitystä itsestään ja omasta identiteetistään (Dervin ym. 2015, 13). Syy voisi olla se, että ihmisillä on tarve vahvistaa omaa identiteettiään, jotta he voivat lisätä oman olemassaolonsa turvallisuuden tunnetta (Dervin & Keihäs 2013, 117).

Kansallinen kulttuuri on Hallin (1999, 46–51) mukaan moderni ilmiö, jonka avulla rakennetaan kuviteltu kansallinen identiteetti (myös kulttuurinen identiteetti), johon yksilön on mahdollisuus samaistua. Hall näkee kansallisen kulttuurin syntyvän pääosin viidestä eri diskurssista, jotka ovat: kansakunnan kertomus, alkuperä ja traditio, tradition keksiminen, perustamismyytti ja symbolinen ajatus alkuperäisestä kansasta. Näiden diskurssien avulla sosiaalinen yhteisö kykenee luomaan mielikuvia ”suomalaisuudesta”, joiden avulla luodaan kuviteltua samankaltaisuutta ja olemassaoloa (Maïche 2015, 176–177; Paavola & Dervin 2015, 28). Kaikille yhtenäinen koulu on luonut mahdolliseksi ”suomalaisuuden” ylläpitämisen nykyisessä yhteiskunnassa ja oppikirjat ovat osana yleistä koulujärjestelmää auttaneet siinä (Paasi 1998, 215).

”Kaikki modernit kansakunnat ovat kulttuurisia sekasikiöitä.” (Hall 1999, 55).

Hallin (1999, 53–56) mukaan useat moderneista kansakunnista koostuvat keskenään yhteensopimattomista kulttuureista, jotka on saatu yhtenäistettyä pitkän ajan saatossa. Riitaojan (2013) tutkimus puoltaa Hallin näkemystä kansallisen

kulttuurin synnystä: suomalaiset ovat rakentaneet aikojen saatossa näkemyksen oman kulttuurinsa olevan yksikulttuurinen ja yhtenäinen. Näin ollen on luotu symbolinen ajatus alkuperäisestä kansasta, joka olisi suomalaiset, vaikka todellisuudessa tämä yleistäminen sivuuttaa saamelaiset ja muut vähemmistöt Suomen historiassa sekä Suomen roolin osana Ruotsia ja Venäjää. Huttunen ym. (2005, 16–17) väittävät, ettei Suomi ole koskaan ollut yksikulttuurinen, toisin kuin julkisessa keskustelussa annetaan usein ymmärtää. Kulttuurin avulla luodaan siis toisetta ja rakennetaan yhtenäisen kansan ideologiaa varsinkin julkisessa keskustelussa (Razafimandimbimanana 2015, 136).

Kulttuurin käsitteestä on ollut epäselvyyksiä eri tutkijoiden välillä (Dervin & Keihäs 2013, 103). Huttunen ym. (2005, 26–28) määrittelevät kulttuurin olevan jotakin, joka jäsentää ja määrittää meidän tapaamme katsoa maailmaa. He erottelevat erikseen fundamentalistisen tulkinnan, jonka mukaan maailmassa on olemassa eri kulttuurisia yksiköjä, jotka voidaan rajata selvästi. Nämä selvärajaiset kulttuurit poissulkevat toisensa ja tarkastelussa eri kulttuurien välillä käytetään yleensä niiden välisiä eroja. Siksi fundamentalistinen tulkinta kulttuurista on vaihtelevaa ja se korostaa käytännön elämässä eroja ja kansallisia rajoja kulttuurien välillä. Esimerkiksi Fredrik Barth (1969, 9–11) totesi puoli vuosisataa sitten rajojen pysyvän kulttuurien välillä, huolimatta ihmismassojen liikkuvuudesta niiden yli. Nämä rajat ja kulttuurit voidaan hänen mukaan lopulta erottaa keskenään eristetyiksi saariksi.

Samaan hengenvetoon Huttunen ym. (2005, 29) kritisoivat fundamentalistista kulttuurikäsitystä. Heidän mukaan kulttuurit eivät ole selvärajaisia yksiköjä niin kuin fundamentalistinen kulttuurikäsitys antaa ymmärtää: ”lainaaminen, yhdisteleminen ja vaikutteiden ottaminen on luonteenomaista kaikille kulttuureille” (Huttunen ym. 2005, 29). Kulttuuriin sekoittuu monia vaikutteita muista kulttuureista ja näin kulttuurit elävät keskenään, saavat vaikutuksia muilta ja samalla luultavasti vaikuttavat myös toisiin kulttuureihin. Tämän idean pohjalta kulttuurit eivät ole selvärajaisia, vaan syntyvät prosessimaisesti ja ovat aina syntymänsä jälkeen jatkuvassa muutoksessa eri vaikutteiden kanssa (vrt. postmoderni subjekti). Vaikka kulttuuri nähdään kuuluvan yhdelle kansalle, eivät valtion rajat todella

toimi kulttuurien välisinä rajoina. (Huttunen ym. 2005, 29–33.) Siitä huolimatta yleisessä keskustelussa kulttuurin rajoina toimii juuri kansat (Hall 1999, 47–51).

Hallin (1999) käyttämä käsite kulttuurinen identiteetti rinnastetaan usein Dervinin ja Keihään (2013, 113) mukaan käsitteeseen etnisyys. Huttusen (2005, 117) mukaan etnisyys on käsitteenä kulttuuriin perustuvaa erontekoa. Hall (1999, 54) määrittelee etnisyyden sisältävän eri kulttuuri- ja kieli- ja uskonto- ja tapoja ja traditiota. Abdallah-Pretceille (2011, 93) määrittää etnologin työn sisältävän erojen etsimistä tavoista tehdä, ajatella, nähdä ja toimia. Etnisistä ryhmistä puhumisen liitetään usein monikulttuurisuuteen. Barthin (1969, 10–12) mukaan yleisesti etnistä ryhmää määritettäessä annetaan erityistä painoarvoa yhteisen kulttuurin jakamiselle, joka on hänen mielestään enemmänkin seuraus etniseen ryhmään kuulumisesta kuin sen tärkein tuntomerkki. Etnisyys liitetään edellä mainittujen tutkijoiden toimesta kulttuuriin, mutta niin myös monen muun tutkijan toimesta. Etnisyyteen kohdistuvaan kritiikkiin on syynä sen eroihin perustuva määrittely (Abdallah-Pretceille 2011, 93).

Dervin ja Keihäs (2013, 103) yksinkertaistavat kulttuurin käsitteen viittaavan ”jonkin ihmisryhmän elämäntapaan”. Erickson (2007, 33–34) summaa kulttuurin olevan meissä jokaisessa ja kaikkialla meidän ympärillä: kulttuuri ohjaa ”perustoimintoja” meissä ja tajuamme sen vasta silloin, kun jotain poikkeavaa tulee vastaan. Kansallisen kulttuurin piirteitä pyritään diskursiivisin keinoin yksinkertaistamaan ja yhtenäistämään, mutta todellisuudessa kulttuurit ovat identiteetin tavoin jatkuvassa muutoksessa vuorovaikutuksessa (Hall 1999, 54; Dervin & Keihäs 2013, 104). Kun kulttuuri nähdään yksinkertaisena, on mahdollista perustella omia toimintatapoja nojaten omaan kansalliseen kulttuuritaustaan: ”näin me suomalaiset olemme aina tehneet” (ks. myös Dervin & Keihäs 2013, 105–106). Kansallista kulttuuria käytetään siis oman toiminnan selittämisessä ja pahimmillaan verukkeena. Siksi kulttuurin liittäminen kansaan tulisi saada päätökseen. Yksilöitä ei voi laittaa homogeenisiin laatikoihin sen mukaan, mistä he tulevat tai mitä kieltä he äidinkielenään puhuvat, sillä kulttuuri on kuin palapeli. Jos yksilöt voidaan tosiaan laittaa eri kulttuurien jäseniksi, kulttuuri menettää mahdollisuutensa muovautumiseen ja siten siitä muodostuu staattinen yksikkö. (Abdallah-Pretceille 2011, 92–93.)

Huolimatta kulttuurin eri määritelmistä, julkisessa keskustelussa puhuttaessa kulttuurista viitataan useimmiten kansallisiin kulttuureihin, esimerkiksi suomalaiseen kulttuuriin (ks. esim Hall 1999; Riitaoja 2013). Moni ihminen myös tiedostamattaan rakentaa mielikuvaa yhden kansan yhdestä kulttuurista, jota koulu valtion johtamana instituutiona myös uusintaa. Tämä ei kuitenkaan poista suomalaisen kulttuurin monimuotoisuutta. Kaikki kulttuurit, niin myös suomalainen, ovat jatkuvassa muutoksessa ulkoisten vaikutusten alaisena sekä sisäisen kehityksen kautta (Akkari 2016, 14). Se ei poista sitä, että suomalaisessa kulttuurissa, jos suomalaista kulttuuria voidaan erikseen määritellä tietyinä valtakulttuurina, voi olla vielä erilaisia alakulttuureja vuorovaikutuksessa keskenään ja ne muovautuvat ja muovaavat toisiaan tullessaan vuorovaikutukseen toistensa kanssa. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa käytetään vastaavasta ilmiöstä nimitystä ”kotikansainvälisyys” (POPS 2014, 28).

2.1.2 Yksikulttuurisuus kansanvaltion perustajana

Monietniset ja -kulttuuriset yhteiskunnat eivät ole uusi asia, mutta siitä huolimatta monella kansallisvaltiolla on ollut näkemys itsestään koostuvan käytännössä yhdestä valtakulttuurista ja etnisestä ryhmästä (esim. Huttunen ym. 2005, 16; Pingel 2010, 19; Riitaoja 2013, 14). Pingel (2010, 16) olettaa kansallisvaltioiden joutuvan luopumaan yksikulttuurisesta ajattelutavasta, sillä tietoisuus jo olemassa olevasta kulttuurisesta ja etnisestä moninaisuudesta on kasvanut. Maahanmuutto voi lisätä hänen mukaansa eroavaisuuksien tekemistä, vaikka lähtökohteisesti sen pitäisi antaa mahdollisuus monikulttuurisuuskasvatukseen. Riitaoja (2013) toteaa päinvastaisen tapahtuneen Suomessa: 1990-luvun kasvaneen maahanmuuton jälkeisenä aikana syntyneen monikulttuurisuuspuheen taustalla oleva käsitys Suomesta ja suomalaisuudesta on yksikulttuurinen ja yhtenäinen. Yhtenäisyyden rakentaminen sivuuttaa saamelaiset alkuperäisväestönä, romanit, ruotsinkieliset ja muut vähemmistöt Suomen historiassa. Illuusio suomalaisesta yhtenäisyydestä ilman historiaa ja ilman vähemmistöjä luo vastakkainasettelua suomalaisuuden ja monikulttuurisuuden välille, joka johtaa monikulttuuri-

suuden ja suomalaisuuden vastakkainasetteluun. Kaikki mikä on monikulttuurista, on ei-suomalaista. (Riitaoja 2013, 13–14.) Yksikulttuurinen ajattelutapa ei ole siis vähentynyt ainakaan Suomessa Riitaojan mukaan.

Riitaoja (2013, 148–159) ammentaa perustelunsa vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista. Hänen mukaansa monikulttuurisuuspuhe on lisääntynyt aiempiin opetussuunnitelmiin verrattuna. Monikulttuurisuudella viitataan tosin vain maahanmuuttajiin ja vanhoihin vähemmistöihin, vaikka sanan varsinaisessa merkityksessä se näkee yhteiskunnassa elävän rinnakkain monia kulttuuriltaan erilaisia ryhmiä (Huttunen ym. 2005, 20). Suomalaisen valtaväestön sisällä ei ole olemassa monikulttuurisuutta, vain maahanmuuttajat ja vanhat vähemmistöt voivat olla monikulttuurisia POPS 2004 mukaan. Suomalaisen valtaväestön ei tarvitse ymmärtää vähemmistökulttuureja, vaan niitä tulee suvaita. Suvaitsemisessa on Riitaojan (2013, 148–159) mukaan kysymys epäsymmetrisestä valtasuhteesta, joka näyttäytyy suvaitsevaisen oikeutena olla halutessaan suvaitsematon. Näin ollen suvaitsevainen (suomalainen valtaväestön yksilö) on valtaasetelmassa yliverlaisena osapuolena siihen toiseen, usein ei-suomalaisiin Toiseen, nähtynä. Seuraavassa kappaleessa keskustelemme enemmän tästä valtaasetelmasta ja etnosentrismistä.

2.1.3 Etnosentrismistä monikulttuuriseen opetukseen

Oppikirjatutkimus kappaleessa (2.2.2) mainitsemme Pingelin (2010) ja Buchartin (2018) tekemistä havainnoista oppikirjoissa. Oletamme heidän löytöjensä johtuvan etnosentrismistä. Akkari (2016, 18) selittää kaikilla kulttuureilla olevan pyrkimys tehdä omasta kulttuuristaan ihmiskunnan malli. Suurella osalla kulttuurin edustajista on myös usein ajatus heidän tavan elää olevan paras. He pitävät kulttuuriensa parhaana ja vertaavat sitä toisiin kulttuureihin lähtökohtaisesti yliverlaisena. Akkarin mukaan oman kulttuurin normina tai lähtökohtana pitäminen on selkeä merkki etnosentrismistä. Muita kulttuureja tulkitaan oman kulttuurin kautta ja olemassa on taipuvaisuus tuomita muiden kulttuurien erilaisia tottumuksia (Akkari 2016, 19). On olemassa myös käsite eurosentrismi, joka viittaa ainoastaan

Eurooppa-keskeisyyteen ja eurooppalaisuuden ensisijaistamiseen, eurooppalaisten ylemmydentunteeseen (Hall 1999, 98; Kielitoimiston sanakirja 2018; Maïche 2015).

Akkari (2016, 19–20) erottaa etnosentrismistä kaksi eri laatua, puolustava etnosentrismi (*l'ethnocentrisme défensif*) ja hyökkäävä etnosentrismi (*l'ethnocentrisme offensif*). Puolustavaa etnosentrismää on hänen mukaansa pyrkimys säilyttää oma alkuperäinen kulttuuri, kieli tai muu tärkeä osa kulttuurin historiaa. Esimerkkeinä hän kertoo jonkun paikallisen kielen puhujien pyrkimys säilyttää kieltänsä valtion sisällä. Suomessa esimerkiksi saamelaisten voisi nähdä harrastavan puolustavaa etnosentrismää. Hyökkäävä etnosentrismi ei sisällä pelkästään tapaa nähdä omaa kulttuuria parhaimpana. Akkari lisää hyökkäävän etnosentrismän sisältävän idean siitä, että muiden ihmisten ja kulttuurien tulisi adoptoida oma parempi kulttuuri joko vapaasta halusta tai pakotettuna. Idea juontaa juurensa kolonialismiin, jolloin monissa siirtomaissa pakotettiin hallitsijavaltioiden tapoja alkuperäisväestölle. Tässä tutkimuksessa etnosentrismistä ei kuitenkaan eroteta erikseen hyökkäävää ja puolustavaa laatua.

Oppikirjojen tekijät ovat voineet tiedostamattaan ammentaa etnosentrismiä ajatuksia oppikirjoihin, eikä siinä ole Akkarin (2016, 15) mukaan mitään ”vääää”. Mikanderin (2015, 58) artikkeli osoittaa suomalaisissa oppikirjojen sisältävän ajatuksen siitä, että länsimainen tieto olisi jotenkin parempaa kuin muualta saatu tieto. Akkarin (2016, 15) mukaan väärää ei ole etnosentrismän olemassaolo, se on toisinaan luonnollista, mutta omat etnosentrismän mukaiset ajatukset tulisi tiedostaa, sillä ilman sitä suunta kohti kulttuuri relativismia ei ole mahdollista. On kuitenkin pyrittävä puolustamaan syrjittyjä ja vastustamaan ympärillä tapahtuvaa syrjintää kaikin tavoin, olkoon toimiminen sitten tiedostamatonta tai ei. Ensimmäinen askel kohti tiedostamista löytyy Akkarin (2016, 20) mukaan kulttuuri relativismista.

Akkari (2016, 20) kertoo kulttuuri relativismin olevan yksi vaihtoehtoista etnosentrismän vaikutuksen laimentamisena. Käsite pitää hänen mukaan sisällään sitä, että yksilö analysoi ja arvioi toisen kulttuurin edustajan käytöstä suhteessa hei-

dän omiinsa kulttuuripiirteisiinsä. Hän lisää, että kulttuuri relativismi vaatii aikaisempaa tuntemusta toisista (muista) kulttuureista. Kulttuuri relativismi on sen lisäksi välttämättömyys, jotta kasvatuksessa päästään kohti kulttuurienvälistä ymmärrystä.

On olemassa erikseen radikaali kulttuuri relativismi, joka hyväksyy kaikki kulttuuriteot, mikä ei kuitenkaan ole lopullinen tarkoitus kulttuuri relativismissa. Esimerkkinä Akkari antaa naisten ympärileikkaukset, joita ei pidä hyväksyä kulttuuri relativismin piirissä, sillä kyseinen tapa ei tee hyvää yksilön terveydelle. Radikaali kulttuuri relativismi on taipuvainen näkemään kulttuurit staattisina. Se antaa oikeuden perinteisten kulttuurien eristäytymiseen ja yli-ihannoimiseen. (Akkari 2016, 20–21.) Kulttuuri relativismissa, kuten muissakin asioissa yleensä, täytyy pitää tietynlainen tasapaino; ei saa mennä liiallisuuksiin monikulttuurisuuden ihannoimisessa tai puolestaan kammoksumisessa ja kaiken erilaisuuden kieltämisessä.

Talib (2005, 21) näkee etnosentrisen opetuksen vastakohtana olevan monikulttuurisen opetuksen, jonka avulla oppilaiden maailmankuvaa saataisiin avarrettua enemmän. Monikulttuurinen opetus on lähtökohtaisesti kriittistä pedagogiikkaa, jonka avulla kyseenalaistetaan kulttuuriin kuuluvia itsestään selvinä pidettyjä totuuksia (vrt. Laclau & Mouffe 2001). Kriittikön opetus ja teemaviikot voivat pahimmassa tapauksessa romantisoida tai eksotisoida eri kulttuureita. Pahimmassa tapauksessa etnosentrisen opetus vahvistaa stereotyyppisiä ajattelutapoja ja ennakkoluuloja. (Talib 2005, 21 & 39.)

Usein monikulttuurisuus nähdään edustavan jotain erilaista ja eksoottista. Monikulttuurisuus on siis jotain Euroopan tai ”lännen” ulkopuolista. (Dervin & Keihäs 2013, 36; 41–42; Razafimandimbimanana 2015, 121–122.) Suomalaiset on jo pitkän aikaa nähty osaksi ”länttä” ja eurooppalaista elämäntapaa. Tapa puhua suomalaisista osana Eurooppaa tai länsimaita on yleinen julkinen puhetapa niin mediassa kuin julkisissa asiakirjoissakin, jolle ei anneta juurikaan kritiikkiä. (Hall 1999, 95–97; Maïche 2015, 12; Mikander 2016, 32.) Oletamme siis, että etnosentristiset ilmaukset suomalaisissa oppikirjoissa ilmentävät myös eurosentristä näkemystä.

2.1.4 Kulttuurienvälisyyden eri kasvot oppikirjoissa

Jo johdannossa mainitsimme monikulttuurisuuskasvatuksen ja kulttuurienvälisen kasvatuksen olevan tieteellisessä yhteisössä käytössä lähes rinnakkain. Monikulttuurisuus sisältää ajatuksen yhteiskunnasta, jossa on samanaikaisesti läsnä monia toisistaan poikkeavia erilaisia kulttuureja. Käsite ei sisällä muuta tietoa kulttuureista tai niiden välisistä suhteista. (Huttunen ym. 2005, 25–26.) Huttunen (2005, 117) väittää monikulttuurisuuspuheen Suomessa viittaavaan eritoten etnisiin ryhmiin eli toisin sanoen maahanmuuttajiin. Suomen lisäksi Kanadassa, Quebecin osavaltiossa, on havaittu samankaltaisuutta; monikulttuurisuus identifioidaan eritoten maahanmuuttajien kautta (Razafimandimbimanana 2015, 122). Tutkimuskirjallisuudessa monikulttuurisuus profiloituu usein ongelmien kautta tai vastakohtaisesti sitä ylistetään kritiikittömästi. Kouluissa monikulttuurisuus asettaa uusia kysymyksiä kansallisten opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien laadinnassa. (Huttunen ym. 2005, 22–24.)

Haluamme tässä tutkimuksessa käyttää mahdollisuuksien mukaan termiä kulttuurienvälisyys, kun puhumme kulttuurien välisistä suhteista. Muuten käytämme termiä monikulttuurisuus. Kulttuurienvälisyys on ollut Fred Dervinin tutkimuksessa läsnä pitkään. Kulttuurienvälisyys voi saada eri tutkijoiden käsissä erilaisia nimityksiä (interkulttuurisuus). Kirjassaan Dervin ja Keihäs määrittelevät lyhyesti kulttuurienvälisyyden, joka on heidän mukaansa toisen kohtaamista. Heidän tapauksessaan toinen on vieras ja erilainen, mutta silti samanlainen. Kulttuurienvälisyys on käsitteenä tullut suomalaiseen tutkimukseen englanninkielisistä tutkimuksista, joissa sillä on monia toisiaan muistuttavia termejä (esim. *intercultural*, *cross-cultural*, *polycultural* ja *multicultural*). Suomessa *multicultural* termistä käytetään usein suomennosta monikulttuurisuus ja *intercultural* termistä kulttuurienvälisyys. (Dervin & Keihäs 2013, 29–31.)

Dervin ja Keihäs (2013, 35–36) jakavat kulttuurienvälisyyden kolmeen erilaiseen tyyppiin: kiinteään, notkeaan ja kaksikasvoiseen. Kiinteä kulttuurienvälisyys on

heidän mukaan yksilöitä yksinkertaistava, se ei ota erikseen huomioon vuorovaikutuksessa ilmeneviä tekijöitä. Notkea kulttuurienvälisyys puolestaan ottaa huomioon yksilön monimuotoisuuden ja erilaiset tekijät vuorovaikutuksessa. Notkea kulttuurienvälisyys näkee vuorovaikutustilanteiden erilaisuuden ja antaa yksilölle mahdollisuuden vaihtaa ”naamiota tilanteiden vaatimin tavoin”. Viimeinen tyyppi on kaksikasvoinen kulttuurienvälisyys, joka on edellä mainittujen tyyppien sekoitus. Kaksikasvoisen kulttuurienvälisyys siis hyväksyy yksilön monimuotoisuuden, mutta silti voi määrittää kulttuurin käskevän yksilön toimintaa, puheesta tulee lopulta ristiriitaisuuksia sisältäviä.

Dervinin ja Keihään (2013, 35–36) mainitsevat kulttuurienvälisyyden tyypit rinnastuvat osittain Hallin (1999, 21–23) jaotteluun identiteetistä. Eli tapa nähdä kulttuuri ja identiteetti ovat toistensa kaltaisia. Valistuksen subjekti, eli staattinen ja yksinkertaistava näkemys identiteetistä, vastaa lähes kiinteään kulttuurienvälisyyden tyyppiä, jossa yksilö on kulttuurin tuote ja yksilöltä poistetaan sen monimuotoisuus ja vuorovaikutuksen vaikutus. Postmoderni subjekti, eli identiteetti, joka on monimuotoinen ja muovautuu vuorovaikutuksessa, lähestyy notkeaa kulttuurienvälisyyttä, jossa kulttuurin nähdään olevan muutoksessa ja rakentuvan vuorovaikutuksessa. Sosiologinen subjekti, eli tietyn perustan ympärille koostuva ja vuorovaikutuksessa rakentuva identiteetti, lähenee kaksikasvoisen kulttuurienvälisyyden käsitettä, jossa puolestaan yksilö on monimuotoinen, mutta kulttuuri määrittelee silti yksilöä. Se sisältää myös ristiriitaisen puheen kulttuurista. (Dervin & Keihäs 2013, 35–36; Hall 1999, 21–23.)

Kiinteä kulttuurienvälisyys näkyy oppikirjoissa kulttuurieroja korostavina ja pyrkivät antamaan ohjeita yksilölle siitä, miten toisen kulttuurin edustajan kanssa tulisi toimia. Vaikka kulttuurienvälisyyden tarkoituksena olisi nimenomaan oppia toimimaan toisten ihmisten kanssa, kiinteä kulttuurienvälisyys tuottaa ennakkoluuloja ja yleistäviä ennakkokäsityksiä toisista kulttuureista. Notkea kulttuurienvälisyys pyrkii analysoimaan muista kulttuureista tehtäviä yleistyksiä ja käsittelemään kriittisesti muista kulttuureista ja identiteeteistä käytä diskurssia. Notkea kulttuurienvälisyys pyrkii kohtaamaan toisen monimuotoisena yksilönä ja pyrkii sivuuttamaan yleistävään ennakkokäsitykset. (Dervin & Keihäs 2013, 119–121.)

Huttunen ym. (2005, 23) esittelevät monikulttuuriseen kasvatukseen vaikuttavat monikulttuuriset taidot ja monikulttuuriset valmiudet. Heidän mukaan molemmat ovat keskenään vaihdannaisia ilmauksia ja niiden molempien perustana on yksilön kyky reagoida oikein erilaisissa tilanteissa. Miten yksilö siis toimii kohdatessaan rasismia julkisessa kulkuneuvossa? Yhtä tiettyä oikeaa ratkaisua sellaisessa tilanteessa ei ole varmasti olemassakaan, mutta oikea ja yhteiskunnallisesti hyväksytty ratkaisu vaatisi kuitenkin tilanteeseen puuttumista ja rasismiin vastustamista.

Monikulttuurisuuskasvatus ja kulttuurienvälinen kasvatus saisi Dervinin ja Keihään (2013, 145) puolesta siirtyä ”moninaisuuskasvatukseen”, joka siirtyy kohti yksilön moninaisuuden ymmärtämistä. Kulttuurierojen löytämisen sijaan etsittäisiin yhdistäviä tekijöitä. Moninaisuuskasvatus keskittyisi vuorovaikutukseen, vastavuoroisuuteen, ennakkoluulojen tiedostamiseen ja murtamiseen sekä empatiakyvyn kehittämiseen. Tätä kautta yksilö huomaisi, että kaikki yksilöt, kaikki muut ovat monimuotoisia ja alati muuttuvia. Myös Abdallah-Pretceille (2011, 92) haluaisi kiinnittää huomion yksilöiden monimuotoisuuteen, sen sijaan että korostettaisiin yksilöiden välisiä kulttuurieroja, kun keskustellaan kulttuurienvälisyydestä tai monikulttuurisuudesta. Tosin se on hankalaa, sillä silloin täytyisi käsittää myös oman identiteetin monimuotoisuus ja muuttuvuus. Viitteitä siitä tosin on jo, kun Paavola ja Dervin (2015, 30) löysivät nykyisen opetussuunnitelman perusteista diskurssia identiteetin muuttuvan roolin vahvistumisesta. Toisaalta, samalla he löysivät moninaisuuden käsitteen löytyvän lähes kaikkialta kyseisessä asiakirjassa viitaten löysästi milloin mihinkin, jolloin käsite menettää merkitystensä.

Lisätkäämme kappaleen loppuun huomion tieteellisen yhteisön käyttämistä termeistä. Tässä tutkielmassa olemme koonneet kasaan vain murto-osan käytettävissä olevista lähteistä ja silti meillä on monta eri termiä, kun keskustellaan monikulttuurisuuskasvatuksesta. Kävimme läpi tässä kappaleessa käsitteitä kulttuurienvälinen kasvatus, monikulttuuriset taidot, monikulttuuriset valmiudet ja moninaisuuskasvatus. Sen lisäksi tieteellisessä yhteisössä on käytössä tässä tutkimuksessa esittämättä jääneet kulttuurinen kompetenssi ja kulttuurienvälinen kompetenssi. Rakkaalla lapsella on tosiaan monta nimeä...

2.2 Oppikirja tiedonlähteenä

Tässä kappaleessa esittelemme ensin oppikirjaa opetustilanteen välineenä ja erilaisia mahdollisuuksia käsittää oppikirja Käymme myös läpi oppikirjan nykypäivän roolia muuttuvassa koulumaailmassa, jossa uudet sähköiset oppikirjat ovat tulleet korvaamaan vanhoja perinteisiä oppikirjoja. Toisaalta, oppikirjan ominaisuudet eivät siitä muut, kuten osoitamme myöhemmin. Sen jälkeen pohdimme aiempien tutkimusten pohjalta yhtä oppikirjojen ideaalia, objektiivisuutta, ja sen toteutuvuutta käytännössä.

2.2.1 Oppikirja opetusvälineenä

Oppikirja on opetustilanteeseen suunniteltu teos. Se eroaa näin ollen esimerkiksi tietokirjasta, jota voidaan siitä huolimatta käyttää opetuksessa oppikirjan tai oppikirjojen ohella opetuksen yhtenä apuvälineenä. Oppikirjat voivat olla erilaisin tavoin järjestettyjä. On olemassa oppikirjoja, jotka rakentuvat käytettäväksi yhden kurssin aikana käsitellen monia aihealueita tai sitten oppikirja voi rakentua jonkin tietyn aiheen ympärille. Oppikirjat välittävät tietoa ja ymmärrystä usein pelkistetysti ja kiteytetysti lyhyin lausein. Oppikirjoissa on usein asiantuntija – noviisi asetelma, jossa asiantuntijan (tai asiantuntijoiden) laatima kirjan teksti ja sisältö on muotoiltu noviisille helposti ymmärrettävään muotoon. Näin ollen oppikirjan esittämät faktatiedot voidaan helposti omaksua sitä enempiä kyseenalaistamatta. (Heinonen 2005, 29; Julkunen 1988, 14; Karvonen 1995, 11–22.)

Oppikirja on ollut opetuksen johtava oppimateriaali jo pitkään (Heinonen 2005, 57; Karvonen 1995, 11). Vaikka nykypäivänä oppikirjojen rooli on hieman muuttunut varsinkin niiden siirtyessä elektroniseen muotoon, oppikirjat ovat Pingelin (2010, 5) mukaan edelleen opetustilanteen keskeisiä materiaaleja, sillä koulut, joissa oppikirjoja ei käytetä, esitellään vieläkin poikkeuksellisina (Karvonen 1995, 11). Pingel (2010, 5) tosin väittää myös oppikirjan roolin joutuvan muutokseen, sillä elektronisen oppimateriaalin rooli luokkahuoneessa kasvaa huomattavasti. Heinonen (2005, 57) toteaa sähköisen verkko-oppimateriaalin olevan vain vanhan oppimateriaalin muokkaamista verkossa käytettäväksi. Myös Karvonen (1995, 11) nostaa esiin arvion, että vaikka elektronisia oppikirjoja tehdään lisää,

niin jäljelle jää oppikirjalle yksi keskeinen ominaisuus: kirjoitettu kieli. Oppikirjojen olemus ei siis muutu, vaikka ne muuttuisivat sähköisiksi oppikirjoiksi. Uhkakuvista huolimatta, viitteitä painettujen oppimateriaalien määrän laskusta ei ole huomattu ja oppikirjojen keskeinen ominaisuus ei ole aikaisempien tutkimuksien mukaan muuttunut. Vaikka sähköisten oppikirjojen yleistymisestä on paasannut moni tutkija (kts. Dervin ym. 2015, 14; Heinonen 2005; Pingel 2010), painettujen oppikirjojen tutkimusten määrä on vain jatkanut lisääntymistään (Karvonen ym. 2017, 52).

Karvosen (1995, 11) mukaan oppikirjan tyypillisimpiin ominaisuuksiin lukeutuu lineaarinen (vasemmalta oikealla) eteneminen ja sen riippumattomuus ajasta ja paikasta. Oppikirjat eivät kuitenkaan ole vain kirjoitettua kieltä. Ne koostuvat usein tekstistä, kuvista ja tekstiin liittyvistä tehtävistä. Nämä tekstit pohjautuvat aina opetussuunnitelmiin ja opetussuunnitelmien perusteisiin, oppikirjat ovat vallitsevan opetussuunnitelman mukaisia teoksia ja peilaavat aikansa arvomaailmaa. Heikkilä (2010, 2) sanoo oppikirjojen edustavan laajempaa kansalaismielipidettä. Pingel (2010, 7) puolestaan kertoo oppikirjojen, varsinkin historian ja maantiedon, peilaavan yhteiskunnassa muodostuneita perinteitä korostaen eri yhteiskuntien rajoja (*borderlines*). Tästä huolimatta, Heinosen (2005, 29) mukaan oppikirjalle on ideaalina neutraalius ja objektiivisuus. Ideaali, joka ei näytä toteutuvan Heikkilän (2010) ja Pingelin (2010) mukaan. Väisänen (2005, 131) yhdistyy edellä mainittujen tutkijoiden kritiikkiin oppikirjojen puolueettomuudesta toteamalla, että: ”*oppikirjojen kirjoittajien omat ihanteet ja arvot kirjoittautuvat oppikirjoihin*”.

Olivatko asiat toisin ennen, kun käytössä oli kouluhallituksen suorittama tarkastus ja hyväksytys kelvollisista oppikirjoista? Olivatko oppikirjat silloin neutraaleja, kun käytössä oli valvova toimielin? Luultavasti ei. Heinonen (2005, 30) kertoo valvonasta: oppikirjojen sisältöä valvottiin niin, että se vastaa vallitsevan opetussuunnitelman sisältöön. Näin ollen oppikirjoissa oli vain opetussuunnitelmien virallinen tulkinta, joka sekin oli valvottua (Heinonen 2005, 17). Opetussuunnitelmat eivät ole myöskään neutraaleja, ne tiivistävät ja toistavat aikansa poliittisia ideoita. Ja vaikka opetussuunnitelmat olisivatkin neutraaleja, oppimateriaali tutkimuksessa vallitsee käsitys siitä, että oppimateriaalien tutkimus on hyvä tapa

saada tarkasteluun yhteiskunnassa vallitsevat ideologiat ja koulukasvatuksessa välitettävä maailmankuva. Näin ollen oppikirjat eivät ole olleet luultavasti koskaan neutraaleja, sillä niiden taustalla on aina ollut vallitseva opetussuunnitelma, joka uusintaa yhteiskunnassa vallitsevia ideologioita. Tutkimatta kuitenkin jää se, miten oppikirjoja kohdellaan ja käytetään opetuksessa. (Karvonen ym. 2017, 51–52; Saari, Tervasmäki & Värri 2017, 83.)

Oppikirjat ovat opetussuunnitelmien tavoin moniäänisiä tekstejä. Väisänen (2005, 5; 131) kertoo oppikirjojen laatimisen prosessista hieman tarkemmin. Oppikirjat ovat työryhmässä kirjoitettavia ja yksilön ääni katoaa neutraaliksi koettuun tekstiin. Työryhmän ansiosta oppikirjoihin saadaan luotua tieteellinen luotettavuus, sillä osa työryhmän jäsenistä on tiedeyhteisön edustajia ja muutenkin lausuntoja oppikirjan tekstistä pyydetään asiantunteilta ammattilaisilta. Oppikirjatekstissä on hänen mukaansa neutraali, institutionaalinen, tapa ilmaista asioita. Käytössä ei ole siis verbejä yksikön tai monikon ensimmäisessä persoonassa, vaan usein asiat ilmaistaan passiivin tai kolmannen persoonan kautta, jotka ovat molemmat neutraaleja tapoja ilmaista asioita. Tämän takia Väisänen itse kutsuu oppikirjoja ”virallisen ideologian” ääneksi.

2.2.2 Oppikirjojen objektiivisuus – illuusiota?

Pingel (2010) on tutkinut eurooppalaisia oppikirjoja ja koonnut niistä kattavan yleisen katsauksen. Hänen mukaan kansainvälisyyttä korostavia oppikirjoja ovat historian, maantiedon ja yhteiskuntaopin kirjat. Meidän tutkimuksessamme on käytössä maantiedon oppikirjoja, mikä toteuttanee hyvin kansainvälisyyteen ja monikulttuuriseen liittyviin kysymyksiin vastaamisen. Pingelin (2010, 15) mukaan oppikirjojen tulisi tarjota oppilaille erilaisia näkökulmia aiheisiin liittyen ja tuoda näkyväksi oppilaille kansallinen tai kulttuurinen tausta, josta oppikirjat ammentaan. Äärimmäisenä esimerkkinä toimii ensimmäisen maailmansodan jälkeiset oppikirjat, jolloin niitä kritisoitiin lisäävän stereotypioita ja ikäviä yleistyksiä toisista kansoista (Pingel 2010, 9). Tavoitteena on siis neutralisoida oman taustan vaikutusta oppikirjoissa ja saada tehtyä tietyllä tavalla neutraaleja, monissa maissa opetukseen soveltuvia oppikirjoja, jotka avaisivat aihetta monesta näkökulmasta

ilman sisäisiä tavoitteita kansan yhtenäistämisestä. Vaikka nykypäivänä oppikirjojen lisäksi saadaan tietoa monista eri paikoista, ovat oppikirjat välittämässä virallista kuvaa meistä ja muista. Oppikirjat ovat yksi keskeisin kansallisen identiteetin tuottamisen ja uusintamisen väline. (Paasi 1998, 18–19.)

Pingelin (2010, 8) mukaan oppikirjojen tekijät eivät ole olleet tarpeeksi kriittisiä heidän omaa yhteiskuntaansa kohtaan. Pingel väittää oppikirjoilla olevan tapana ylistää heidän omaa kulttuuriaan samalla kun ne aliarvostavat muita. Bucharth (2018, 65–66) on tutkinut suomalaisia ranskan kielen oppikirjoja, joissa hän on todennut saman ilmiön. Vaikka ranskan kielen oppikirjoissa voisi luulla olevan tavoitteena edistää ja arvostaa kohdekulttuuria (ranskalaista kulttuuria), Bucharthin tutkimuksen tulokset ovat myös hänen mukaansa yllättävät: ranskalaisuutta kritisoitiin ja vähäteltiin suomalaisuuden rinnalla. Suomalaisuus oli normaalin keskipiste, johon ranskalaisuutta peilattiin jatkuvasti.

Maïche (2015, 98) on laatinut tutkimuksen, jossa suomalaisuuden sijaan korostui koko Euroopan ja länsimaiden rooli normaalin keskipisteenä. Maïche väittää eurooppalaisen yliverlaisuuden ajattelumallin rakentuvan tuleville sukupolville oppikirjojen kautta ja varsinkin historian, äidinkielen ja maantiedon oppikirjojen kautta. Mikander (2016, 32) viittaa toisiin tutkimuksiin, joissa ei-länsimaalaisia kohdellaan suomalaisissa oppikirjoissa negatiivisemmassa valossa kuin normaalin keskipisteenä nähtyjä länsimaalaisia. Suomalaisille on juurrutettu uskoa ”länsimaihinkin” ja Eurooppaan kuulumisesta erityisesti sen jälkeen, kun Suomi liittyi EU:hun 1995 (Mikander 2016, 31). Euroopan ja ”lännen” sisäistä erilaisuutta on kuitenkin olemassa, Itä-Eurooppa mielletään kuulumattomana länsimaiseen kulttuuriin (Hall 1999, 78), vaikka osa Itä-Euroopan maista kuuluukin Euroopan Unioniin ja Eurooppaan. Länsi ja länsimaalaisuus on kuitenkin historiallinen rakenne, jota esimerkiksi Pia Mikander tutki väitöskirjassaan (2016). Mikander tutki kuvauksia ”länsimaalaisista” ja ”toisista” suomalaisissa vuoden 2004 opetussuunnitelmaan perustuvissa oppikirjoissa löytäen vahvistavia mielikuvia yliverlaisesta länsimaalaisesta.

Pingel (2010, 15) haluaa oppikirjojen antavan useita perspektiivejä. Luultavasti kaikki oppikirjat rakentuvat kuitenkin länsimaisen historian varaan, sillä oppikirjojen taustalla on valtakurssin mukainen kuva menneistä ja nykyisistä tapahtumista (Maïche 2015, 15; 94). Pingelin (2010, 36–37) mukaan tällaiseen oppikirja-analyysiin pitäisi varautua seuraavin peruslaatuksin kysymyksin: ”miten teksti esittää (*represent*) ja vahvistaa ryhmäidentiteettiä (*group identity*)?”, ”Miten fundamentaalinen ero meidän ja heidän välillä tulee näkyviin eri ihmisryhmien kuvauksissa oppikirjoissa?”. Tämä ei riitä, sillä tämän lisäksi tulisi miettiä yleisessä valtakurssissa olevaa länsi-konstruktia ja koittaa purkaa sitä, jotta ”kulttuurien nakkoluuloiset lapset” saisivat paremman mahdollisuuden käsittää maailman monimuotoista historiaa (Maïche 2015, 102).

Oppikirjat ovatkin pullollaan ideologisia suuntauksia ja kaiken perustana on lopulta opetussuunnitelman perusteet. Seuraavassa kappaleessa tutkimme opetussuunnitelmasta aikaisempien tutkimusten perusteella löydettäviä ideologioita ja arvoja, jotka välittyvät eteenpäin nuoremmille sukupolville. Asetamme myös opetussuunnitelman näennäisen objektiivisuuden kyseenalaiseksi.

2.3 Opetussuunnitelma – yhteiskunnan peili

”Opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistää yhtenäisen peruskoulun yhdenvertaista toteutumista.” (POPS 2014, 9.)

Opetussuunnitelmat ovat asiakirjoja, joissa määrätään erinäisiä asioita opetuksen järjestykseen liittyen: opetuksen tavoitteet, keskeiset sisällöt, oppimisen arviointi ja työtapojen käyttö (Mäkelä ym. 2017, 24). Opetussuunnitelman perusteet perustuvat perusopetuslakiin ja -asetuksiin, mutta myös muuhun lainsäädäntöön. Opetussuunnitelmat ovat merkittäviä asiakirjoja, jotka vaikuttavat jokaisen koululaisen elämään sillä nämä perusteet johtavat ja ohjaavat kasvatus- ja opetustyötä kouluarjessa joka päivä. Opetussuunnitelman perusteet toimivat opettajalle samalla ohjenuorana sekä työvälineenä. Toisaalta, opettaja voi tehdä koulussa käytännössä mitä tahansa, kunhan oppilaat saavat opetussuunnitelman mukaista

opetusta (Perusopetuslaki 30 § 1 mom. [642/2010]) ja toiminta pystytään perustelemaan nojaten opetussuunnitelman perusteisiin. Opetussuunnitelman toteutus on käytännössä kovin riippuvainen opettajan tekemästä tulkinnasta ja käsityksestä opetussuunnitelmasta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) laatii Opetushallitus. POPS toimii nimensä mukaisesti perusopetuksessa opetuksen perustana ja on siten yksi opetussuunnitelman tyyppi. Kaiken peruskoulussa tapahtuvan toiminnan pohjana toimii Opetushallituksen laatima kansallinen POPS, jonka perusteelta opetus- ja kasvatustoiminnan pitää toteutua (Perusopetuslaki 30 § 1 mom. [642/2010]). Opetussuunnitelman laadinnassa on mukana monia eri toimijoita, jotka ovat eri intressein mukana uudistamisessa. Esimerkiksi vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteita on ollut valmistamassa kustantajien edustajia, jolla toivottiin kustantajien parempaa sitoutumista (Heinonen 2005, 56). Tavoitteena oli silloin sitouttaa kustantajat ja saada opetussuunnitelmat siirtymään suoraan oppimateriaaleihin muutosvaiheessa. Opetussuunnitelmien tekstin tiettyjen kohtien kirjoittajaa ei voida kuitenkaan tunnistaa, ne ovat moniäänisiä teoksia, joissa alkuperäinen kirjoittaja jää piiloon. Opetushallituksen luomat perusteet toimivat pohjana kuntien omille opetussuunnitelmien perusteille, joihin he voivat halutessaan lisätä erilaisia painotuksia ja sisältöjä tarpeidensa mukaan. Lopulta koulut tekevät usein omat perusteet, jotka tarkentavat koulukohtaisesti valtakunnallisia ja kuntakohtaisia tavoitteita, painotuksia ja sisältöjä. Opetussuunnitelman perusteet ovat yleisesti taustalla vaikuttamassa koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadintaan, mutta tutkimuksissa on huomattu oppikirjoilla olevan tärkeässä asemassa, kun koulukohtaisia opetussuunnitelmia valmistetaan (Heinonen 2005, 226–229).

Opetussuunnitelmiin on valikoidusti kirjoitettu se tieto, joka koetaan tärkeäksi jakaa uusille sukupolville ja kansalaisille. Se antaa ohjenuorat koulutusjärjestelmälle, joka pystyy näin uusintamaan yhteiskunnassa vallitsevia ideologioita. (Mäkelä ym. 2017.) Ideologia on Hallin (1999, 100) mukaan lausumien joukko, joka tuottaa tietoa ja on arvolutautunutta. Opetussuunnitelmien tekstin taustalla on yleisesti yhteiskunnassa arvostetut arvot ja huomaamattaan opetussuunnitelmat

toimivat vallan välineenä. Simola (2015) mainitsee opetussuunnitelman kaltaisella julkisella asiantuntijalaaditulla asiakirjalla olevan muutamia noteerattavia vaikutuksia. Opetussuunnitelmat määrittävät sitä, mikä on kiinnostavaa ja tärkeätä samalla kun ne jättävät tärkeän ulkopuolelle ne asiat, jotka se jättää mainitsematta. Samalla se oikeuttaa ja jättää kyseenalaistamatta tiettyjä konkreettisia tekoja. Viimeisenä vaikutuksena Simola väittää opetussuunnitelman pitävän sisällään pyrkimyksen määrittää ihmisten menneisyyttä ja esimerkiksi heidän identiteettiään. Valta-asetelma on käytössä, kun opetussuunnitelmaan kirjatut tärkeät asiat otetaan itsestään selvinä eikä ketään ole kyseenalaistamassa niitä.

Opetussuunnitelmia on usein kritisoitu ”opetussuunnitelmarunoudesta”. Käytännössä ”opetussuunnitelmarunous” tarkoittaa sitä, että opetussuunnitelmat pyrkivät kattamaan mahdollisimman suuren kirjon yhteiskunnan arvoja ja normeja, jotka voivat hyvinkin olla keskenään ristiriitaisia. (Saari ym. 2017, 83–84.) Toisinaan sama opetussuunnitelma voi siis korostaa yksilöllisyyttä, kun taas toisinaan se voi korostaa yhteisöllisyyttä asettaen näin nämä ristiriitaiseen tilanteeseen. ”Opetussuunnitelmarunous” sisältää siis ristiriitoja keskenään ja laajamittaisia yleistyksiä, jotta juuri ristiriidoista välttyttäisiin.

Ristiriitaisuudesta huolimatta on opetussuunnitelmissa mahdollisuus löytää valitsevia ideologioita, jotka ovat yhteiskunnassa yleisesti hyväksytyjä. Saari ym. (2017) tutkivat opetussuunnitelmadiskurssissa löytyviä kansalaisuuden kuvauksia kolmessa eri opetussuunnitelman perusteissa. Vuoden 1925 opetussuunnitelmassa korostui uskonnon rooli ja kansallisen tarinan rakentaminen kansakunnan yhdistämisen uskossa. 1970-luvun peruskoulun opetussuunnitelmassa kristillinen ja nationalistinen sisältö ”liudentui”. Koululaisia valmistetaan ristiriitojen hallintaan ja kasvatetaan sosiaaliseksi kansalaiseksi, näin ollen heistä voi tulla moniarvoisen demokraattisen yhteiskunnan jäseniä. Viimeisenä heillä oli tarkastelussa vuoden 2014 opetussuunnitelma, jossa korostui kilpailu- ja suorituskeskeinen toimintakulttuuri, uusliberaalinen ajattelutapa ja maailmankansalaisuus. Viimeisimmässä opetussuunnitelmassa yksilön ja yhteisön välinen suhde koitetaan määritellä yhtä tärkeiksi, opetussuunnitelmarunoudelle tyypilliseen tapaan. (Saari ym. 2017.)

Heinosen (2005) väitöskirjassa monta haastateltua opettajaa oli helpottanut oppikirjojen käyttö koulukohtaisten opetussuunnitelmien laatimisessa. Syy on selvä, opetussuunnitelman perusteet ovat abstraktit ja oppikirjat konkretisoivat nämä tavoitteet ja toimivat näin sanoittamisen tukena. Heinosen mukaan joidenkin opettajien kohdalla oppikirjat muodostuivat tärkeämmäksi lähteeksi kuin esimerkiksi Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, joka oli ollut aikaisempi käytössä ollut opetussuunnitelma. Oppikirjojen etenemisjärjestystä eivät opettajat kuitenkaan noudattaneet opetussuunnitelmaa laatiessa, vaikka opetus perustui suurilta osin oppikirjojen etenemisjärjestykseen. (Heinonen 2005, 229–230.)

Opetussuunnitelmat ovat siis kovasti yhteyksissä oppikirjoihin. Opetussuunnitelmia tehdään oppikirjojen avulla ja oppikirjojen taustalla olevia tekijöitä, kuten kustantajia, on mukana opetussuunnitelmatekstiä laatiessa. Ei ole siis mikään ihme, jos molemmat sisältävät erilaisia ideologioita, jotka heijastavat aikansa yhteiskunnan arvomaailmaa. Seuraavassa kappaleessa uudelleen esitettävät tutkimuskysymykset pyrkivät löytämään vastausta opetussuunnitelmien ideologioiden peilautuvuuteen oppikirjoihin.

3 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymyksemme ovat:

1. Miten vuoden 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eroavat arvoperustaisesti monikulttuurisuuden näkökulmasta?
2. Miten puolestaan maantiedon eri perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden mukaiset oppikirjat eroavat toisistaan samasta näkökulmasta ja jos ne eroavat, miten eroavaisuudet peilautuvat perusopetuksen opetussuunnitelmiin?

Seuraavassa kappaleessa kuvailemme tutkimuksen toteutusta.

4 Tutkimuksen toteutus

Opetussuunnitelmat ovat moniäänisiä julkisia hallinnollisia asiakirjoja, joissa yksittäisten lauseiden ja ideoiden kirjoittajaa on vaikea identifioida. Siitä huolimatta, teoksien sisältöä voi verrata keskenään ja huomata erilaisten ideologioiden esiintyvyyttä. Tutkielman tarkoituksena on verrata 2004 ja 2014 vuoden perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteita keskenään ja löytää sisällöistä ideologisia erilaisuuksia. Tämän jälkeen nämä eroavaisuudet peilataan oppikirjojen vastaviin. Oppikirjat ovat opetussuunnitelmien tavoin työryhmässä kirjoitettavia teoksia, eikä niistäkään voida identifioida tekstin varsinaista kirjoittajaa. Tämä tutkimus tutkii oppikirjaa irrallisena kokonaisuutena opetustapahtumasta. Näin saamme käsityksen siitä, mitä yhtäläisyyksiä tarkasteltavassa oppikirjasarjassa on vallitsevaan opetussuunnitelmaan. Jos ottaisimme tarkasteluun opetustilanteissa tapahtuvat asiat, saisimme tuloksesta aivan erilaisen. Nyt voimme keskittyä oppikirjan ja opetussuunnitelman ideologioiden tarkasteluun keskenään objektiivisesti, siihen miten oppikirjojen teksti, rakennettu todellisuus ja ideologiat vastaavat opetussuunnitelmien tekstiin ja ideologioihin.

4.1 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistomme koostuu kahdesta perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista ja kahdesta eri opetussuunnitelmaan noudattelevasta oppikirjasarjasta. Seuraavissa kappaleissa esittelemme tarkemmin koko tutkimusaineistomme.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet

Tutkimme nykyisiä käytössä olevia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) ja sitä edeltäviä, vuonna 2004 laadittua perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Otsikoiden silmäyksellä ja niiden sisältöjen pikaisella lukemisella päädyimme lopulta ottamaan tarkempaan tarkasteluun Taulukossa 1 löytyvät kappaleet ja sivut, joita kuvailemme tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

Tutkimuksessamme analysoitiin molemmista perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteista (POPS 2004; POPS 2014) yleisosasta kappaleet, jotka koskivat perusopetuksen arvopohjaa/-perustaa ja perusopetuksen tehtävää, sillä koimme näiden kappaleiden antavan pohjan jokaiselle koulussa opetettavalle aihekokonaisuudelle. Tämän lisäksi molemmissa opetussuunnitelmissa oli lähes vastaavat kappaleet, jotka käsittelivät vanhassa opetussuunnitelmassa eheyttämistä ja aihekokonaisuuksia ja uudessa opetussuunnitelmassa laaja-alaista osaamista. Vaikka kappaleilla oli eri nimet, olivat sisällöt toisiaan muistuttavia, joten tulkitimme laaja-alaisen osaamisen olevan eheyttämisen ja aihekokonaisuuksien vastike uudessa opetussuunnitelmassa. Otimme myös erikseen keskeiseen vertailuun maantietoa koskevat osuudet molemmista opetussuunnitelmista, sillä oppikirjamme ovat maantiedon kirjoja. Maantiedon osiosta löytyi erillisenä jakona yleinen kuvaus, aineen tavoitteet ja lopulta opetettavat sisällöt. Alla taulukko, johon on laitettu rinnakkain tutkimuksessa vastaavaksi tulkitut kappaleet ja niiden sivut.

POPS 2004	s.	POPS 2014	s.
2.1 Perusopetuksen arvopohja	14	2.2 Perusopetuksen arvoperusta	15–16
2.2 Perusopetuksen tehtävä	14	3.1 Perusopetuksen tehtävä	18
7.1 Eheyttäminen ja aihekokonaisuudet	38–43	3.3 Tavoitteena laaja-alainen osaaminen	20–24
7.8 Biologia ja maantieto	173–184	15.4.6 Maantieto	384–388

Taulukko 1

Kappalejaot ovat hieman erilaiset eri opetussuunnitelmissa, mutta kappaleiden sisältö ja lauseet mukailevat jonkin verran toisiaan. Yllä olevassa taulukossa (taulukko 1) näkyy rinnakkain ne kappaleet, jotka vastaavat otsikoiltaan ja sisällöiltään eniten toisiaan. Osalla pää- tai alaotsikoiden alla olleista kappaleista, varsinkin POPS 2014:ssä, ei löytynyt vastaavaa kappaletta edellisestä POPSista. Suurimpana huomiona voi pitää vuoden 2004 POPSissa löydettyä biologian ja maantiedon yhteistä lukua. Oppimistavoitteet ja sisällöt olivat nivottu yhteen yhteiseksi luvuksi, joten jouduimme tyytymään siihen analyysissämme. Vuoden 2014 POPSista otimme maantiedon kokonaisuuden vuosiluokkien 7-9 sisällöistä,

sillä analysoimamme oppikirjat ovat suunnattuja kyseisille vuosiluokille. Tästä syystä emme kokeneet tarpeelliseksi tarkastella erikseen alakoulun vastaavia sisältöjä ja tavoitteita. Jätimme tarkastelun ulkopuolelle myös vähemmistöihin liittyvät kappaleet, joita löytyi molemmista opetussuunnitelmista, sillä niiden kappalerakenne ja laatu eivät muistuttaneet toisiaan. Lisäksi, emme kokeneet tutkimuksen kannalta mielekkääksi keskittyä tarkastelemaan erikseen opetussuunnitelmassa mainittuja tiettyjä vähemmistö- tai kieliryhmiä.

Maantiedon oppikirjasarjat *Avara* ja *Geoidi*

Oppikirjasarjat ovat maantiedon oppiaineiden kirjoja ja ovat nimeltään *Avara* (POPS 2004) ja *Geoidi* (POPS 2014). Juuri näiden oppikirjojen tai edes oppiaineen valinta ei ollut mitenkään tietoinen teko. Laitoimme kyselyä Sanoma Pron toimitukseen, mikäli heillä olisi meitä kiinnostavia oppikirjoja tutkimukseen. Valitsimme Sanoma Pron täysin summanmutikassa kahdesta vaihtoehdosta, sillä Suomessa on käytännössä kaksi suurta oppimateriaalikustantajaa, Sanoma Pro ja Otava, jotka hallitsevat oppikirjamarkkinoita (Dervin ym. 2015,14). Ennakkorajauksina pyysimme peruskoulun oppikirjoja, vuoden 2004 ja 2014 POPSin mukaisia kirjasarjoja, jotka olisivat mielellään seuraavista oppiaineista: äidinkieli, historia, maantieto ja ranskan kieli. Olimme etukäteen tutkineet aikaisempaa tutkimustyöstä aiheesta ja olimme saaneet selville, että kielen, historian ja maantiedon oppikirjat ovat olleet hyviä lähteitä tämän tyylisiin tutkimuksiin. Myöhemmin meille vastattiin ja tarjottiin kyseisiä oppikirjasarjoja, *Avara* ja *Geoidi*. Tiedostamme, että tämä on tutkimuksemme yksi rajoitteista: aineiston satunnainen hankkiminen ei toteutunut. Yhteistä näillä molemmilla oppikirjoilla on osa niiden tekijöistä. Kuvatoimituksesta vastannut henkilö on lähes kaikissa kirjoissa yhteinen, vain kirjalla *Geoidi Muuttuvat maisemat ja elinympäristöt* on eri kuvatoimittaja. Kuvitustiimissä on myös yksi henkilö, joka on vastannut kuvituksessa molempien kirjasarjojen kirjoissa yhdessä muiden kuvittajien kanssa. Aikaisempien tutkimusten ja osaksi yhteisten kirjantekijöiden vaikutuksesta kuvittelemme saavamme hyviä tuloksia. Seuraavaksi esittelemme oppikirjamme tarkemmin.

Avara

Saamamme *Avara*-oppikirjasarja koostuu kolmesta kirjasta. Käytössämme on *Avara Amerikka* (Avara A), *Avara Eurooppa* (Avara E) ja *Avara Suomi* (Avara S). Tutkimamme Avara A on painettu vuonna 2013, Avara S on puolestaan painettu vuonna 2016. Avara E on uusi *Avara*-kirjasarjan kirjoista, se on painettu 2017. Avara E jakaa myös ainoana *Avara*-kirjana yhteisen toimittajan *Geoidi*-kirjojen kanssa (Päivi Putkonen).

Tässä kirjasarjassa kirjat ovat rakennettu maantieteellisten alueiden ympärille. Jokaisessa kirjassa käsitellään vain kirjan nimessä kerrottua maanosaa, mutta sen lisäksi esimerkiksi Avara A sisältää ”Yleismaantiedettä” kertovan kokonaisuuden. Toisin sanoen Avara A kirjassa Amerikka-osiolle on varattu puolet koko oppikirjasta, kun taas esimerkiksi Avara E ja Avara S rakentuvat oppikirjoina maanosaan keskittyen, käyttäen samoja pääotsikoita: ”Suomen/Euroopan luonnonolot”, ”Suomen/Euroopan ihmiset ja yhteiskunta” ja ”Suomen/Euroopan alueet”.

Geoidi

Geoidi-kirjasarja noudattelee nykyisin käytössä olevaa opetussuunnitelmaa. Oppikirjasarja alkaa kirjasta *Geoidi – Elämän edellytykset* (Geoidi EE). Tutkimamme oppikirja on vuodelta 2017. Seuraava osa kirjasarjan takakannen mukaan on *Geoidi – muuttuvan maisemat ja elinympäristöt* (Geoidi MME), joka on sekin vuodelta 2017. Viimeinen osa tässä kolmiosaisessa oppikirjasarjassa on *Geoidi – Ihmiset ja kulttuurit* (Geoidi IK), joka on painettu vuonna 2018.

Geoidi-kirjasarja ei ole jäsennetty samoin kuin sitä edeltävä. Kirjat eivät rakennu maantieteellisten alueiden ympärille, vaan ne rakentuvat suurempien kokonaisuuksien ympärille. Geoidi EE kirjassa käydään läpi elämän välttämättömyyksiä. Aiheina on esimerkiksi valo, lämpö, ilmasto, vesi ja maapallon luonnonvarat. Alueellisia asioita käydään läpi näiden aiheiden kautta ilman tarkkaa alueellista jaottelua esimerkiksi maanosiin. Ilmastoä käsittelevässä kappaleessa kerrotaan eri alueilla vallitsevista ilmastoista.

4.2 Analyysimenetelmä

Analyysimenetelmäksi valikoitui kriittinen diskurssinanalyysi (Antaki ym. 2003). Kriittisen diskurssinanalyysin avulla tahdomme löytää opetussuunnitelmien taustalla vaikuttavia ideologioita. Kaikilla sanavalinnoilla ja sanomatta jättämisellä on oma merkityksensä, sillä ne kertovat sen mitä opetussuunnitelma tahtoo välittää eteenpäin. Käytännössä tämä näkyy siis niin, että kaikki sanavalinnat tai sanomatta jättämiset, joko vahvistavat tai purkavat olemassa olevaa hegemoniaa. Hegemonialla Laclau ja Mouffe (2001) viittaavat ideologioiden naturalisaatioon, joissa ne otetaan yhteiskuntaan kuuluvina oletuksina. Naturalisaatiossa aatteet vaikuttavat osana täysin luonnollista olotilaa ja järjestystä. Tällainen yleisesti hyväksytty tapa selittää todellisuutta voi johtaa sen kriitikköömään hyväksymiseen, ilman tajua huomata toisia mahdollisuuksia. Kriittisen diskurssinanalyysin avulla pyrimme löytämään tekstistä hegemoniaa luovia, yleisesti hyväksytyjä tapoja selittää todellisuutta (ks. myös Saari ym. 2016, 86).

Käytimme edellä mainittua diskurssinanalyysia enemmän metodisena lähteenä, kuin orjallisena välineenä, joten se toimii tutkielmassa väljänä teoreettisena viitekehyksenä (Eskola ja Suoranta 1998, 145). Pidättäydymme tippumasta diskurssinanalyysiin tyypillisiin sudenkuoppiin, joita ainakin Antaki ym. (2003) ovat esitelleet kritisoiden. Tyypiesimerkkeinä Antaki ym. (2003) kertovat kuusi tapaa toteuttaa kriittistä diskurssinanalyysia, tekemättä varsinaista analyysia ollenkaan:

1) Puolittaisen analyysin teko yhteenvedon kautta, jolloin esimerkiksi itse diskurssinanalyysia ei tapahdu, vaan pelkästään aineiston kuvailua. Tämä ei tuota lisäinformaatiota, vaan oikeastaan typistää aineiston pienemmäksi. Toisaalta me käytämme tätä tutkimusmenetelmää tutkimuksen ensimmäisessä osassamme, jossa ensin teemoittemme aineistosta löytyneet erot. Vasta tämän jälkeen, toutamme varsinaista diskurssinanalyysia. Antaki ym. (2003) toteavatkin, että yhteenvedon avulla voidaan valmistella analyysin tekoa aineistosta, minkä takia me päädyimme tähän ratkaisuun. Huomatkaamme toki, että tällöin analyysi voi myös haitata analyysia, jos aineistoa yksinkertaistaa liikaa (Antaki ym. 2003).

2) Puolittaisen analyysin teko puolien valitsemisen kautta. Jos aineiston analysoija lisää analyysiin omaa henkilökohtaista mielipidettään tai poliittista vakaumustaan, kyseessä ei ole diskurssinanalyysia.

3) Puolittaisen analyysin teko liikalainauksin tai eristettyjen lainauksien kautta. Jos yhteenvedossa alkuperäinen aineisto jää taka-alalle, niin tämä on aikaisemmin mainitun tavan vastakohta. Jos lainauksia on peräkkäin ja vain pienet kommentit analysoijalta niiden välissä, voi epäillä vajaan analyysin toteutumista. Myös näin tapahtuu, jos analysoija antaa lainauksia peräkkäin ja tiivistää lopussa niiden sanoma(t) yhteenvedon avulla. Toisaalta lainausta aineistosta ei voi pitää itsestään selittävästä, vaan sen sisältöä pitää myös avata, minkä takia eristetty lainaus analyysissa ilman selitteitä ei ole analyysin tekemistä.

4) Diskurssien tai mentaalisten konstruktoiden löytämisen sykli. Ideologioiden löytämisessä diskursseista voi joutua tähän kehään. Eli on jo tiedossa jokin diskurssi mitä analysoidaan ja se löydetään sen takia, että siitä oli oletus jo etukäteen tiedossa. Jos esimerkiksi kyseessä olisi maahanmuuttovastainen diskurssi, voisi analysoija ensin todeta tietyn tekstinpätkän sisältävän kyseistä diskurssia, minkä jälkeen hän jatkaisi perustelujaan sanoen tämän kyseisen diskurssin olevan tekstinpätkän taustalla.

5) Puolittaisen analyysin teko valheellisen mielipidekyselyn kautta. Tämä analyysitapa puolestaan osoittaa vaaransa siinä, että kvantitatiivista lähestymistapaa mukaillen tutkimuksen tuloksesta tehdään johtopäätöksiä yleistäviä. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa, jos tutkimustuloksena olisi aineistomme oppikirjojen arvomaailman mukailevan POPSien arvomaailmaa, yleistäisimme sen käsittävän kaikkia muitakin uusia oppikirjoja. Emmekä voi tietenkään väittää näin, kyseessä on tapaustudkimus.

6) Puolittaisen analyysin tekeminen spottaamisen/”bongaamisen” kautta. Kriittinen diskurssinanalyysi vaatii huomiota yksityiskohtiin. Antakin ja muiden (2003) esimerkki kyseisestä tavasta toteuttaa väärin kriittistä diskurssinanalyysia väittää spottaamisen olevan yleisesti tunnettujen tapojen löytymistä aineistosta: esimer-

kiksi haastattelija kysyy haastateltavalta asioita aina ensin, minkä jälkeen haastateltava vastaa. Tämä ei kuitenkaan ole analyysin toteuttamista, analyysinteko vaatisi esimerkiksi haastattelijan kysymyksenasettelun muodostamista tai sitä, miten haastateltava aloittaa vastaamisen.

Tutkimuksen yhtenä viitekehyksenä käytämme Heinosen (2005) tutkimuksen pohjalta muunneltua viitekehystä omiin tarkoituksiimme sopivaksi. Näin olemme saaneet purettua opetussuunnitelman taustalla olevat ideologiat (hegemonia) taustoittamaan myös oppikirjoja, jotka puolestaan ohjaavat ja muokkaavat käytännön opetustapahtumaa luokahuoneessa. Näin opetussuunnitelmien taustalla olevat arvot voidaan tuoda opetustapahtumaan ja oppilaille. Yhteiskunnassa vallitsevat ideologiat ja arvot näyttäytyvät käytännön opetustyössä oppikirjoista suoraan tekijöiden kautta, mutta myös opetussuunnitelmien kautta tulkittuina, sillä niihin niiden tulee lopulta nojautua. Opetussuunnitelmat toimivat ensimmäisinä tulkkeina käytännön tason välillä, josta myöhemmin oppikirjat tulkitsevat oppikirjojen sisältöjä ja arvoja. Oppikirjat ovat opetussuunnitelmia lähempänä empirian tasoa. Empirian tasolla voitaisiin puolestaan puhua jo käytännön moninaisuuskasvatuksesta ja siitä, miten opettaja voi teoillaan ja sanoillaan vaikuttaa oppilaan käsitykseen sisällöstä.



1 Oppikirjoihin päätyvät ideologiat ja niiden taustat

Uudempi, vuoden 2014, POPS rakentuu aikaisemman opetussuunnitelman perusteiden päälle. Sen huomaa tekstissä löytyvistä lauseista ja kappalejaoista, jotka noudattavat pitkälti toisiaan. Monia muutoksia on kuitenkin tehty aikaisempaan opetussuunnitelmaan, mutta siitä huolimatta vuoden 2004 POPSin vaikutus on nähtävissä nykyisessä POPSissa. Aivan samalla lailla POPS 1994 oli vaikuttamassa vuoden 2004 POPS laadintaan. Mutta kuten voi loogisesti päätellä, POPS 2014 ei voinut mitenkään vaikuttaa aikaisemman POPSin laadintaan, joten siksi näiden välinen suhde on vain yksisuuntainen. Oletamme myös aikaisemman kirjasarjan (*Avara*) vaikuttaneen hieman uudemman (*Geoidi*) kirjasarjan toimittamiseen, sillä kirjasarjoilla on muutama yhteinen kirjantekijä sekä toimituksesta vastannut henkilö. Näin ollen myös vanha opetussuunnitelma vaikuttanee epäsuorasti uuden oppikirjan sisältöihin. Se tekee sen jopa kahta kautta, uudistuneen opetussuunnitelman kautta sekä vanhemman oppikirjan kautta.

Empirian tasolla on monia eri muuttujia, joita emme kuitenkaan tässä tutkimuksessa tarkastele. Voisimme pohtia sitä, miten opettajat käsittelevät oppikirjoja opitunnilla, jolloin oppilaiden käsitys sisällöstä voi saada erilaisia mahdollisuuksia. Opettajat ovat myös erilaisia ja osa on voinut tulkita uutta opetussuunnitelmaa eri lailla, sen lisäksi heillä on omat ideologiat ja arvot. Nämä muuttujat tekevät käytännön tilanteesta tosiasiassa moniulotteisen, johon meidän tutkimuksemme ei kuitenkaan pyri etsimään tyhjentävää vastausta. Olemme halunneet huomioida viitekehyksessämme nämä muuttujat ja siksi viitekehyksessämme oppikirjat on laitettu opetussuunnitelmien ja empirian tason välimaastoon, sillä käytännön tilanteessa eri tulkitsijat tulkitsevat niitä eri tavoin. Mutta lopulta, tutkimuksemme tavoitteena on vain tutkia oppikirjoja, joten siksi olemme yksinkertaistaneet empirian tasoa niin, että oppikirjat ovat yhteiskunnassa vallitsevien ideologioiden ja arvojen ja opetussuunnitelmien välikätenä opetustilanteessa oppilaiden rakentamassa maailmankuvaansa.

Oppikirjoja analysoidessa turvaudumme erojen löytämiseen ja sen jälkeen vertaamme niitä opetussuunnitelmista löydettyihin eroihin. Osittaisena tukena oppisuunnitelmien analysoinnissa käytämme aikaisemmin tehtyjä tutkimuksia kansallisista opetussuunnitelmista. Esimerkiksi Mäkelä ym. (2017) ovat tehneet hyvää

työtä perehtyessään kolmeen eri perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteisiin 1990–2010 -luvulla. He tarkastelivat eri opetussuunnitelmien monikulttuurisuuskasvatuksen ilmenemismuotoja yhteiskunnallisella ja yksilöllisellä tasolla. Sen lisäksi Riitaoja (2013) on kunnostautunut monikulttuurisuuden analysoimisessa opetussuunnitelmissa. Käytämme heidän tutkimuksia meidän tutkimuksemme tukena siinä vaiheessa, kun analysoimme sisältöjä.

5 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä kappaleessa tulemme analysoimaan aineistoamme. Ensin käsittelemme molempia perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita eri kappaleiden kohdalta tarkemmin. Analysoinnin jälkeen tulemme kokoamaan löytämämme erot opetussuunnitelmien välillä. Tämän yhteenvedon kautta, tarkastelemme aineistosta nousseita eroja, joita tarkastelemme lopulta tarkemmin. Näistä eroista lähtien tulemme analysoimaan sitten oppikirjoja, aineistosta nousseiden teemojen mukaisesti.

5.1 Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet

5.1.1 Perusopetuksen arvopohja 2004 / arvoperusta 2014

Vuoden 2004 opetussuunnitelmassa perusopetuksen pohjana toimivat tasa-arvo, ihmisoikeudet, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen (POPS 2004, 14). Vuoden 2014 opetussuunnitelmassa on puolestaan eri otsikot kertomassa sitä, mistä perusopetuksen arvoperusta koostuu. Otsikot ovat: *Oppilaan ainutlaatuisuus ja oikeus hyvään opetukseen; Ihmisyys, sivistys, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus; Kulttuurinen moninaisuus rikkautena; Kestävän elämäntavan välttämättömyys* (POPS 2014, 15–16). Vanhemmassa opetussuunnitelmassa arvopohja on lausuttu julki puolessa sivussa, kun taas uudemmassa opetussuunnitelmassa arvoperustan kuvaamiseen on käytetty melkein kaksi sivua. Määrä on eri, mutta onko sisältö muuttunut monikulttuurisuuden näkökulmasta? Miksi POPS 2004 puhuu arvopohjasta ja POPS 2014 arvoperustasta? POPSissa 2014 meitä kiinnostaa otsikon *Kulttuurinen moninaisuus rikkautena* sisältö.

”Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. [...]”

Opetuksen perustana on suomalainen kulttuuri, joka on kehittynyt vuorovaikutuksessa alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin kanssa. Opetuksessa on otettava huomioon kansalliset ja paikalliset erityispiirteet sekä kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt. Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolisuus myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä. Opetuksen

avulla tuetaan oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentumista sekä hänen osallisuuttaan suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa. Sen avulla edistetään myös suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärtämystä.” (POPS 2004, 14.)

POPS 2004 mainitsee suomalaisen kulttuurin ja sen kehitykseen vaikuttaneet kulttuurit: alkuperäinen, pohjoismainen ja eurooppalainen kulttuuri. POPS 2004 ei mainitse ollenkaan yhteisestä historiasta Venäjän kanssa tai muista itäisistä vaikutteista (ks. myös Riitaoja 2013, 138). Opetuksessa tulee ottaa huomion kansallisia ja paikallisia erityispiirteitä, sekä niiden lisäksi kansalliskielet, kaksi kansankirkkoa, saamelaiset alkuperäiskansana ja kansalliset vähemmistöt. Suomalainen kulttuuri nähdään muuttavana maahanmuuttajien tulon myötä, suomalainen kulttuuri monipuolistuu. Tekstissä korostetaan oppilaan kulttuuri-identiteetin rakentumista ja osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa ja globaalistuvassa maailmassa, jossa tarvitaan suvaitsevaisuutta ja kulttuurien välistä ymmärrystä.

Ensimmäisenä huomiona voimme huomata sen, että POPS 2004 mukaan on vain yksi alkuperäinen, pohjoismainen ja eurooppalainen kulttuuri. Lause olisi ollut täysin erilainen, jos siinä olisi lukenut ”alkuperäisten, pohjoismaisten ja eurooppalaisten kulttuurien kanssa”. Saamme siis käsityksen siitä, että nykyisen Suomen alueella on asunut homogeeninen joukko ihmisiä, joilla on ollut samat tavat. Lauseella rakennetaan huomaamatta illuusiota yhtenäisestä kulttuuriperinnöstä (Hall 1999, 46–47) ja yhtenäisestä kansasta. Tämän lisäksi Suomessa on asunut joukko alkuperäiskansana suomalaisista erillään eläneitä ihmisiä, saamelaisia, joka entisestään luo illuusiota suomalaisten suomalaisuudesta ja saamelaisten saamelaisuudesta.

Saamme myös käsityksen siitä, että suomalainen kulttuuri on kehittynyt aikojen kuluessa, mutta on lopettanut kehittymisensä (staattinen kulttuuri), vaikka se monipuolistuu maahanmuuttajien myötä (vrt. etnosentrismi). Voimme myös huomata, mitkä kulttuurit ovat vaikuttaneet nykyisen suomalaisen kulttuurin syntyyn, mikä puolestaan ilmaisee meille sitä, mihin joukkoon kuulumme tai haluamme kuulua. Olemme kotoisin eurooppalaisesta pohjoismaasta, jolla on myös alkuperäinen historia. Näin luomme Hallin (1999, 46–51) kansallisen kulttuurin illuusiota

ajatuksella yhteisestä alkuperästä. Samalla kiinnittäydymme Eurooppaan kritiikitömästi (Mikander 2016, 32) sekä ”Länsi” ja ”muut” jaottelu saa alkunsa. Venäjästä ja yhteisestä historiasta Venäjän kanssa ei mainita sanaakaan tai muutenkaan itäisistä suhteista. Kiteytyykö tässä lyhyessä katkelmassa POPSista kuuluisa Adolf Arwidssonin sanonta: ”Ruotsalaisia emme ole, venäläisiksi emme tahdo tulla, olkaamme siis suomalaisia.”, vai onko kyseessä vain länteen identifiointumisen hinku?

Vaikka suomalaisen kulttuurin kehitys kuvataan jo tapahtuneena ja pysähtyneenä ilmiönä, voimme todeta lauseen ”*Opetuksessa otetaan huomioon suomalaisen kulttuurin monipuolistuminen myös eri kulttuureista tulevien maahanmuuttajien myötä.*” (POPS 2004, 14) tarkoittavan sitä, että suomalainen kulttuuri on muutoksessa ja siihen vaikuttavat myös muut asiat kuin mainitut alkuperäinen, pohjoismainen ja eurooppalainen. Se ei ole kuitenkaan kulttuuri, joka vaikuttaa suomalaiseen kulttuuriin, vaan maahanmuuttajat (henkilöt), jotka tulevat eri kulttuureista (ks. myös Riitaoja 2013, 125). Heidän oma kulttuuri ei kuitenkaan tämän perusteella vaikuta suomalaisen kulttuurin monipuolistumiseen, vaan heidän roolinsa maahanmuuttajina muokkaa suomalaista kulttuuria. Monikulttuurisuus on jälleen jotain Euroopan ulkopuolista (ks. Dervin & Keihäs 2013, 41–42) ja suomalainen kulttuuri näyttäytyy siihen verrattuna yksipuoliselta ja suhteellisen pysyvältä.

”Perusopetus rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle. Se on muodostunut ja muotoutuu eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. Opetus tukee oppilaiden oman kulttuuri-identiteetin rakentumista ja kasvua aktiiviseksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään sekä kiinnostusta muita kulttuureita kohtaan. Samalla opetus vahvistaa luovuutta ja kulttuurisen moninaisuuden kunnioitusta, edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä ja luo siten pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle. Eri kulttuuri- ja kielitaustoista tulevat ihmiset kohtaavat toisensa perusopetuksessa ja tutustuvat monenlaisiin tapoihin, yhteisöllisiin käytäntöihin ja katsomuksiin. Asioita opitaan näkemään toisten elämäntilanteista ja olosuhteista käsin. (...) Perusopetus antaa perustan ihmisoi-keuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen ja rohkaisee toimimaan myönteisten muutosten puolesta.” (POPS 2014, 16.)

POPS 2014 arvoperusta rakentuu moninaiselle suomalaiselle kulttuuriperinnölle, joka on muodostunut ja muotoutuu vieläkin eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. Oppilaan kulttuuri-identiteetin rakentumista ja hänen kiinnostusta muita kulttuu-

reita kohtaan tuetaan. Opetus vahvistaa vuorovaikutusta kulttuurien sisällä ja niiden välillä, joka auttaa luomaan pohjaa kulttuurisesti kestäväälle kehitykselle. Opetus auttaa asettumaan toisten asemaan ja näkemään asioita heidän olosuhteista käsin. Perusopetus tukee oppilasta kasvamaan ihmisoikeuksia kunnioittavaksi maailmankansalaiseksi.

Jo suomalainen kulttuuriperintö on moninainen ja POPS 2014 toteaa myös sen, että se on muodostunut ja jatkaa muotoutumistaan eri kulttuureiden vuorovaikutuksessa. Tässä POPSissa on näkemys kulttuurista muuttavana käsitteenä. Toisin kuin POPS 2004, POPS 2014 ei mainitse erikseen muutoksen taustalla olevia kulttuureita (Mäkelä ym. 2017, 29). POPSien laatimiseen käytetään paljon aikaa ja sinne kirjatut asiat ovat enemmän tai vähemmän tietojen valintojen takana (Simola 2015). Ehkä uuden POPS 2014 laatijat olivat halunneet välttää eri kulttuurien mainitsemista suomalaisen kulttuurin vaikuttajina, sillä eivät olleet varmoja tai päässeet yksimielisyyteen vaikuttajista. Kaikesta huolimatta arvoperusta pohjautuu kansallisen kulttuurin luomisen varaan, jota korostetaan sanalla ”kulttuuriperintö”.

Oppilaiden tukemista aktiivisiksi toimijoiksi omassa kulttuurissaan ja yhteisössään on oletettavasti tulkittavissa suomalaisen kulttuurin toimijaksi. Mutta kuten edellisessä kappaleessa todetaan, POPS 2014 huomaa suomalaisen kulttuuriperinnön olevan moninainen, joka tarkoittaa sitä, että ei ole olemassa vain yhtä suomalaista kulttuuria. Näin ollen aktiivinen toimija omassa kulttuurissa voi omata hyvinkin laajan merkityksen. Kun POPS 2004 tuki oppilaiden osallistumista suomalaisessa kulttuurissa ja globaalistuvassa maailmassa, niin POPS 2014 tyytyy siihen, että omassa kulttuurissa ollaan toimijoita ja muista kulttuureista ollaan vain kiinnostuneita. Muita kulttuureita tulee kuitenkin kunnioittaa. Näin oppilaista kasvaa hyviä ihmisoikeuksia kunnioittavia maailmankansalaisia.

POPS 2014 käyttää termiä kulttuurisesti kestävä kehitys, kun se mainitsee kulttuurien sisäisestä ja välisestä vuorovaikutuksesta. Kulttuurisesti kestävä kehityksen tärkeimpiin tavoitteisiin kuuluu kulttuurisen moninaisuuden säilyttäminen ja edistäminen (Hietanen & Sivonen 2003, 8-9). Opetuksen tulee siis lisätä ymmärrystä kulttuureiden monimuotoisuudesta ja muutoksenomaisesta piirteestä,

joka on muovannut menneisyydessä ja on muovaava jatkossa kulttuureja. Tämä kyseinen termi puuttuu kokonaan POPS 2004 tekstistä, vaikka siellä viitataankin kulttuurienväliseen ymmärrykseen. Vuorovaikutus kulttuurien sisällä ja niiden välillä viittaa kulttuurienvälisyyteen (Dervin & Keihäs 2013; 35–36). POPS 2014 korostaa maailmankansalaisuutta, kun POPS 2004 tyytyy vain mainitsemaan globaalistuvan maailman, korostaen samalla suomalaisen kulttuurin tärkeyttä. Vaikka uusi POPS korostaa maailmankansalaisuutta, se korostaa nimenomaan suomalaisen kulttuuriperinnön vaikuttavuutta yksilön identiteettiin. Samalla se siis vahvistaa yksilön kansallista identiteettiä, sekä luo hänestä maailmankansalaista. Tulkitsemme ristiriidanjohtuvan opetussuunnitelmarunoudesta, jota opetussuunnitelmat tunnetusti pitävät sisällään (Saari ym. 2017, 83–84).

Opetussuunnitelmat eivät eronneet toisistaan merkittävällä tavalla tässä kappaleessa, mutta eroja löytyi kuitenkin. Molempien POPSien lähtökohta kulttuurin käsitteessä on sidoksissa vahvasti sen kansalliseen luonteeseen (Hall 1999, 46–47). Molemmissa POPSeissa huomataan suomen kulttuurin olevan muovautunut ajan myötä, vaikkakin POPS 2004 mainitsee erikseen suomalaiseen kulttuuriin vaikuttaneet kulttuurit nimeltä (alkuperäinen, eurooppalainen ja pohjoismainen). Kumpikaan POPS ei mainitse Venäjän vaikutusta Suomen ja suomalaisuuden kehityksessä. Vaikka POPS 2004 mainitsee erikseen kulttuurit nimeltä, saa siitä lopulta käsityksen kulttuurin staattisuudesta ja ns. kehityksen päätepisteestä. POPS 2014 mainitsee maailmankansalaisuuden yhtenä arvoperustan lähtökohdista, kun taas POPS 2004 korostaa ensin osallisuutta suomalaisessa yhteiskunnassa ja sen jälkeen vasta globaalistuvassa maailmassa. POPS 2004 on siis enemmän kallellaan kulttuuriin staattisena ilmiönä ja se nostaa myös Suomea tärkeämpään rooliin yksilön arvomaailmaa rakennettaessa.

5.1.2 Perusopetuksen tehtävä

”Perusopetuksen on myös tuettava jokaisen oppilaan kielellistä ja kulttuurista identiteettiä sekä äidinkielen kehitystä. (...)

Yhteiskunnan jatkuvuuden varmistamiseksi ja tulevaisuuden rakentamiseksi perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle, kartuttaa tarvittavaa tietoa ja osaamista sekä lisätä tietoisuutta yhteiskunnan perustana olevista arvoista ja toimintatavoista. Sen tehtävänä on myös kehittää kykyä arvioida asioita kriittisesti, luoda uutta kulttuuria sekä uudistaa ajattelu- ja toimintatapoja.” (POPS 2004, 14.)

POPS 2004 osalta perusopetuksen tehtävä jatkaa siitä mihin perusopetuksen arvopohja jäi. Oppilaan kulttuurisen identiteetin kehitystä on tuettava ja jokaisen oppijan äidinkielen opiskelua tuetaan. Perusopetuksen tehtävänä on siirtää kulttuuriperintöä sukupolvelta toiselle ja perusopetuksen tehtäviin myös kuuluu luoda uutta kulttuuria. ”Yhteiskunnan perustana olevat arvot” ovat luultavasti samat, jotka mainittiin aikaisemmassa kappaleessa 2.1 Perusopetuksen arvopohja (POPS 2004, 14). POPS 2004 ei mainitse kulttuurista osaamista perusopetuksen tehtävänä, mutta se mainitsee kulttuuriperinnön siirtämisen ja uuden kulttuurin luomisen perusopetuksen tehtäviin kuuluvina.

”Opetus edistää osallisuutta ja kestäväää elämäntapaa sekä kasvua demokraattisen yhteiskunnan jäsenyyteen. Perusopetus kasvattaa oppilaita ihmisoikeuksien tuntemiseen, kunnioittamiseen ja puolustamiseen. (...)

Perusopetuksen kulttuuritehtävänä on edistää monipuolista kulttuurista osaamista ja kulttuuriperinnön arvostamista sekä tukea oppilaita oman kulttuuri-identiteetin ja kulttuurisen pääoman rakentamisessa. Opetus lisää ymmärrystä kulttuureiden moninaisuudesta ja auttaa hahmottamaan kulttuureita menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden jatkumoina, joissa jokainen voi itse olla toimijana. (...)

Perusopetuksen globaalikasvatus luo osaltaan edellytyksiä oikeudenmukaiselle ja kestäväälle kehitykselle YK:n asettamien kehitystavoitteiden suuntaisesti.” (POPS 2014, 18.)

POPS 2014 mainitsee jälleen ihmisoikeudet, ne kuuluvat perusopetuksen arvoperustaan sekä perusopetuksen selkeisiin tehtäviin. Perusopetuksen erityisen kulttuuritehtävänä myös on monipuolinen kulttuurinen osaaminen, kulttuuriperinnön arvostaminen ja oppilaan kulttuuri-identiteetin rakentaminen. Kulttuurisesti kestävä kehitys ilmenee myös ymmärryksenä kulttuureiden moninaisuudesta ja niiden hahmottamisen jatkumona menneisyydessä, nykyisyydessä ja tulevaisuudessa. Perusopetuksen tehtävät ovat saaneet myös vaikutteita muista kansainvälisistä sopimuksista, joista YK:n asettamat kehitystavoitteet oikeudenmukaisuus ja kestävä kehitys nousevat pinnalle globaalikasvatuksesta puhuttaessa.

Aivan kuin perusopetuksen arvopohjassa/-perustassa, perusopetuksen tehtävissä ei ole varsinaisesti suuria eroja opetussuunnitelmien välillä. Tärkeimmät linjaukset ovat samassa suunnassa, mutta siitä huolimatta esimerkiksi kulttuuri-identiteetistä puhutaan hieman eri sävyin: POPS 2004 tukee jokaisen oppilaan

kulttuurista identiteettiä ja POPS 2014 edistää kulttuuri-identiteetin pääoman rakentamista. Voimme kuitenkin todeta, että POPS 2004 perusopetuksen tehtäviin kuuluu kulttuuriperinnön siirtäminen sukupolvelta toiselle. POPS 2014 ei puolestaan näe tätä perusopetuksen tehtävänä, mutta toteaa yhtenä perusopetuksen kulttuuritehtävänä olevan kulttuuriperinnön arvostaminen. POPS 2014 korostaa perusopetuksen tehtävissä monikulttuurisuuden huomioimista ja kulttuurissa toimijana. POPS 2004 ei mainitse kulttuurista osaamista ollenkaan, mutta mainitsee uuden kulttuurin luomisen yhtenä tehtävänä. POPS 2014 voimme huomata jälleen maailmankansalaisuuden korostamisen, joka toteutuu globaalikasvatuksella YK:n asettamien kehitystavoitteiden mukaisesti sekä ihmisoikeuksia puolustamalla ja kunnioittamalla. POPS 2014 onkin ottanut arvoperustansa mukaisesti maailmankansalaisuuden myös perusopetuksen tehtäviin, kun taas POPS 2004 ei mainitse asiasta sanallakaan.

5.1.3 Eheyttäminen ja aihekokonaisuudet 2004 / Tavoitteena laaja-alainen osaaminen 2014

”2. Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys

Kulttuuri-identiteetti ja kansainvälisyys -aihekokonaisuuden päämääränä on auttaa oppilasta ymmärtämään suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemusta, löytämään oma kulttuuri-identiteettinsä sekä kehittämään valmiuksiin kulttuurien väliseen vuorovaikutukseen ja kansainvälisyyteen.

TAVOITTEET

Oppilas oppii

- tuntemaan ja arvostamaan omaa henkistä ja aineellista kulttuuriperintöään ja näkemään suomalaisen kulttuuri-identiteetin osana alkuperäistä, pohjoismaista ja eurooppalaista kulttuuria
- ymmärtämään oman kulttuurinsa juuria ja monimuotoisuutta sekä näkemään oman sukupolvensa aikaisempien sukupolvien elämäntavan jatkajana ja kehittäjänä
- tutustumaan muihin kulttuureihin ja elämänkatsomuksiin ja saa valmiuksia toimia monikulttuurisessa yhteisössä ja kansainvälisessä yhteistyössä
- ymmärtämään kulttuuri-identiteetin osatekijöitä ja niiden merkitystä yksilölle ja yhteisölle.

KESKEISET SISÄLLÖT

- oma kulttuuri, kotiseudun kulttuuri, suomalaisuus, pohjoismaalaisuus ja eurooppalaisuus
- muita kulttuureita ja monikulttuurisuus
- ihmisoikeudet ja ihmisryhmien välisen luottamuksen, keskinäisen arvostuksen ja onnistuneen yhteistyön edellytyksiä
- kansainvälisyys eri elämäntilanteilla ja taidot toimia kansainvälisessä vuorovaikutuksessa” (POPS 2004, 38–39.)

Kuten aikaisemmassa luvussa kävi ilmi, POPS 2004 kertoo suomalaisen kulttuurin olevan kehittynyt alkuperäisen, pohjoismaisen ja eurooppalaisen kulttuurin

vaikutuksista. Aihekokonaisuuden 2. kuvauksessa huomioidaan erikseen suomalaisen ja eurooppalaisen kulttuuri-identiteetin olemus. Mihin on hävinnyt aikaisemman kappaleen pohjoismaisuus tai alkuperäinen kulttuuri? Historialliset kulttuurin vaikuttajat tiedetään, mutta tulevaisuudessa näköjään on tärkeää tutustua vain suomalaiseen ja eurooppalaiseen kulttuuri-identiteettiin. Onko tarkoitus kääntää katse siihen suuntaan, mihin haluamme kokea kuuluvuutta? Sillä tavoitteissa ja keskeisissä sisällöissä mainitaan puolestaan erikseen myös pohjoismaalaisuus suomalaisuuden ja eurooppalaisuuden kanssa, mutta yleisessä kuvauksessa se on jätetty kokonaan pois. POPS 2004 haluaa siis luoda kuuluvuutta länsimaihin ja Eurooppaan ja näin liittää Suomea tiiviimmäksi osaksi niitä mentaalisia konstruktioita (ks. Maïche 2015, 12; Mikander 2016, 32).

Tavoitteissa mainitaan tutustuminen omaan henkiseen ja aineelliseen kulttuuri-perintöön sekä sen moninaisuuden ymmärtäminen. Näin POPS 2004 takaa valmiuden oppilaalle löytämään oman kulttuuri-identiteettinsä. Haluamme kiinnittää huomiota sanavalintaan ”löytämään”, sillä kulttuuri-identiteettiä voi nimittäin myös rakentaa (esim. POPS 2014, 21). ”Löytämään” antaa mielikuvan jostain jo valmiista ja konkreettisesta asiasta, toisin kuin verbi rakentaa joka ilmenee uudessa opetussuunnitelmassa. Toisin sanoen, POPS 2004 näkee kulttuuri-identiteetin olevan enemmän staattinen kuin muuttuva kokonaisuus (Hall 1999).

Keskeisiin sisältöihin kuuluu myös ”muuta kulttuureita ja monikulttuurisuus”, niitä sen enempää mainitsematta nimeltä. Tavoitteissa myös nähdään sama ilmiö, kun oppilas oppii ”tutustumaan muihin kulttuureihin ja elämänskatsomuksiin” ilman että muita kulttuureita ja elämänskatsomuksia nimetään nimeltä. Sitä, jääkö näiden muiden kulttuureiden ja elämänskatsomusten määrittely oppikirjakustantajien, paikallisten opetussuunnitelmien laatijoiden vai käytännössä opettajien tehtäväksi, emme tiedä. Opettajalla on viimeisenä valta käyttää asemaansa ja tarpeen vaatien nimetä ne ”muut kulttuurit”, joita opetustilanteessa käsitellään, mutta se vaatii opettajalta tietoisien valinnan tekoa. Toisin sanoen opettajankoulutuksen avulla opettajia voitaisiin herkistää tähän ja valmistaa heitä kriittiseen monikulttuuriseen kasvatukseen (Talib 2005, 21). *Avara*-kirjasarja on POPS 2004 mukainen ja kirjat noudattelevat maantieteellistä jakoa (*Avara Amerikka*, *Avara Eurooppa* ja *Avara Suomi*).

”3.3 Tavoitteena laaja-alainen osaaminen

Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2)

Oppilaat kasvavat maailmaan, joka on kulttuurisesti, kielellisesti, uskonnollisesti ja katsomuksellisesti moninainen. Kulttuurisesti kestävä elämäntapa ja monimuotoisessa ympäristössä toimiminen edellyttävät ihmisoikeuksien kunnioittamiselle perustuvaa kulttuurista osaamista, arvostavan vuorovaikutuksen taitoja ja keinoja ilmaista itseään ja näkemyksiään.

Perusopetuksessa oppilaita ohjataan ympäristön kulttuuristen merkitysten tunnistamiseen ja arvostamiseen sekä oman kulttuuri-identiteetin ja myönteisen ympäristösuhteen rakentamiseen. Oppilaat oppivat tuntemaan ja arvostamaan elinympäristöään ja sen kulttuuriperintöä sekä omia sosiaalisia, kulttuurisia, uskonnollisia, katsomuksellisia ja kielellisiä juuriaan. Heitä kannustetaan pohtimaan oman taustansa merkitystä ja paikkaansa sukupolvien ketjussa. Oppilaita ohjataan näkemään kulttuurinen moninaisuus lähtökohtaisesti myönteisenä voimavarana. Samalla heitä ohjataan tunnistamaan, miten kulttuurit, uskonnot ja katsomukset vaikuttavat yhteiskunnassa ja arjessa, miten media muokkaa kulttuuria sekä pohtimaan myös, millaisia asioita ei voida ihmisoikeuksien vastaisena hyväksyä [...] Oppilaat saavat mahdollisuuksia kokea ja tulkita taidetta, kulttuuria ja kulttuuriperintöä. He oppivat myös välittämään, muokkaamaan ja luomaan kulttuuria ja perinteitä ja huomaamaan niiden merkityksen hyvinvoinnille. [...]

Monilukutaito (L4)

Monilukutaidolla tarkoitetaan erilaisten tekstien tulkitsemisen, tuottamisen ja arvottamisen taitoja, jotka auttavat oppilaita ymmärtämään monimuotoisia kulttuurisia viestinnän muotoja sekä rakentamaan omaa identiteettiään. [...]

Oppilaat tarvitsevat monilukutaitoa osatakseen tulkita maailmaa ympärillään ja hahmottaa sen kulttuurista monimuotoisuutta.” (POPS 2014, 21–22.)

Edellä olevissa kappaleissa kuvattiin ja perusteltiin L2 ja L4 osaamiskokonaisuuksien merkitystä POPS 2014:ssa. Laaja-alainen osaamiskokonaisuus L2 ohjaa oppilasta kohti kulttuurisesti kestävä elämäntapaa ja ihmisoikeuksien kunnioittamista nimensä mukaisesti, *Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu*. POPS 2014 tiedostaa ympäröivän maailman olevan moninainen monin eri tavoin ja siten perustelee sisältöjen tärkeyden. Huomataan, että erona POPS 2004, POPS 2014 käyttää verbiä ”rakentaa” kulttuuri-identiteetin yhteydessä, kun taas POPS 2004 käytti samassa tilanteessa verbiä ”löytää”. Kappaleen lopussa päästään jälleen POPS 2014:ssa jo aikaisemmin nähtyyn ilmaisuun, kun yksilö pääsee itse muokkaamaan ja luomaan kulttuuria (ks POPS 2014, 18). Ilmaisua tosin löytyy jo aikaisemmassa opetussuunnitelmassa (POPS 2004, 14), joten se ei ole uusi näkökulma. Median tuominen kulttuuriin liittyvään keskusteluun on erittäin tärkeä huomio, varsinkin jos se siirtyy lopulta opetukseen. Median kautta luodaan nimittäin paljon erilaisia mielikuvia, usein yksinkertaisia ja kielteisiä muista kuin länsimaista (Maïche 2015, 12–13).

Kulttuuri-käsitettä käytetään kovin paljon tässä kappaleessa ja merkitys tuntuu saavan monia eri merkityksiä. ”Kulttuurisesti kestävä elämäntapa” ja ”kulttuurinen osaaminen” viittaavat mahdollisesti kulttuurienväliseen kasvatukseen ja sen lähi-käsitteisiin. Mainitsimme aikaisemmin kappaleessa 2.3.4 Monikulttuurisuuskasvatus ja kulttuurienvälinen kasvatus tieteellisen termistön kirjoa. Tarkkaa tietoa emme voi termien sisältyvyydestä sanoa, mutta ”kulttuurinen osaaminen” on (luultavasti) yksi kulttuurienvälisen kasvatuksen päämääristä. Kulttuuri vaikuttaa kuitenkin olevan sanana suhteellisen merkityksetön ja samalla moniulotteinen. Eihän kumpikaan POPS ole edes määrittänyt sanaa kulttuuri ollenkaan.

Monilukutaito (L4) mainitsee tekstien tulkitsemisen olevan tärkeässä roolissa, jotta oppilas voi ymmärtää tai hahmottaa kulttuurista monimuotoisuutta. Monimuotoisia ovat sen mukaan myös viestinnän kulttuuriset muodot, joka taitaa mennä kategoriaan opetussuunnitelmarunous. Oppilaan omaa identiteettiä jälleen ”rakennetaan”, mistä voimme todeta ajattelutavan nähdä identiteetti muuttuneen nykyisessä POPSissa verrattuna POPS 2004 (vrt. postmodernisubjekti ja valistuksen subjekti: Hall 1999, 21–23).

POPS 2004 tavoitteena on kasvattaa suomalaisista kansalaisia, jotka kokevat olevansa samalla suomalaisia ja eurooppalaisia. Kumpaakaan kulttuuria ei varsinaisesti painoteta, joten voimme tulkita näiden olevan yhtä arvokkaita, ja ainoita, kansallisen identiteetin päämääriä. Kulttuuri-identiteetti löydetään opetuksen kautta, sillä sisältöihin kuuluu myös oppilaan ”oma kulttuuri”. Näin ollen voisi tulkita kulttuuri-identiteetin olevan jokin valmis paketti, joka tietyn tavoin annetaan oppilaalle, sen enempää kyseenalaistamatta. Toisaalta kansallisen kulttuurin käsite itsessään jo yksinkertaistaa kovin kulttuurin monimuotoisuutta (Abdallah-Preteille 2011, 92–93). POPS 2014 nojaa sen puolestaan enemmän käsitykseen siitä, että oppilas on kykenevä rakentamaan itse omaa kulttuuri-identiteettiään. Kulttuuri-identiteetin käsitys on uudemman POPSin mukaan siis jatkuva, kun taas POPS 2004 mainittu kulttuuri-identiteetti, joka löydetään, tuo mieleen staattisena kuvitellun kokonaisuuden. POPS 2014 ottaa enemmän huomioon

kulttuurien monimuotoisuutta laaja-alaisissa oppimiskokonaisuuksissa, siitä mainitaan myös kulttuurisen osaamisen ohella esimerkiksi oppimiskokonaisuudessa L4.

5.1.4 Maantiedon yleinen osa

”Maantiedon opetus järjestetään siten, että oppilaiden kulttuurien tuntemus lisääntyy ja kyky ymmärtää ihmisten elämän ja elinympäristöjen erilaisuutta eri puolilla maailmaa kehittyy. [...] Opetuksen tavoitteena on ohjata oppilaita pohtimaan maapallolla esiintyvien luonnontieteellisten, kulttuuristen, sosiaalisten ja taloudellisten ilmiöiden syy- ja seuraussuhteita.” (POPS 2004, 183.)

Molempien POPSien yleinen osa käsittelee yläluokkien maantiedon opetusta. Yksi osa vuoden 2004 POPSissa maantiedon opetuksesta tulee lisätä kulttuurien tuntemusta. Opetuksen tavoitteena on saada oppilas pohtimaan esimerkiksi kulttuuristen ilmiöiden syy- ja seuraussuhteita. Toisin kuin aikaisemmissa kappaleissa perusopetuksen arvopohja ja eheyttäminen ja aihekokonaisuudet, maantiedon yleinen osa ei nosta erikseen suomalaisuutta tai eurooppalaisuutta jalkustalle. Maantiedon yleinen osa on POPS 2004 osalta neutraalimpi kuin aikaisemmat analyysissä käsitellyt kappaleet.

”Maantieto on monitieteinen ja eri tiedonaloja integroiva oppiaine, jossa tutkitaan maapalloa ja sen alueita, luontoa, ihmisen toimintaa sekä erilaisia kulttuureita. Maantiedon opetuksessa otetaan huomioon luonnontieteiden, ihmistieteiden ja yhteiskuntatieteiden näkökulmat. Näin rakennetaan eheää kokonaiskuvaa monimuotoisesta maailmasta ja sen toiminnasta. Maantiedon opetuksessa käsitellään luonnon ja ihmisen toiminnan vuorovaikutusta ja sen yhteyttä ympäristön tilaan sekä luodaan perustaa ymmärtää erilaisia alueellisia näkökulmia ja ristiriitoja maapallolla. Maantieteellisten syy- ja seuraussuhteiden sekä ympäristönmuutosten ymmärtäminen ja analysointi aktivoivat oppilasta toimimaan vastuullisesti omassa arjessa.” (POPS 2014, 384.)

Myös uudessa POPSissa maantiedon keskeisenä oppiaineena katsotaan olevan erilaiset kulttuurit. Maantiedon nähdään olevan monitieteinen oppiaine, jonka avulla esimerkiksi kulttuureja voidaan tarkastella myös ihmistieteiden ja yhteiskuntatieteiden näkökulmista. Näin oppilas voi rakentaa kokonaiskuvan monimuotoisesta maailmasta.

POPS 2014 jää toisaalta pohtimaan vain maantieteellisiä syy- ja seuraussuhteita, kun vuoden 2004 POPSissa syy- ja seuraussuhteita on monia, joista tärkeimpänä

meidän tutkimukselle ovat kulttuuriset ja sosiaaliset suhteet. Toinen merkittävä ero näiden sisältöjen välillä, on nimenomaan eronteko. Vuoden 2004 POPS rakentaa maailmankuvaa erojen kautta, ”oppilaan kyvystä ymmärtää ihmisten elämän ja elinympäristöjen erilaisuutta”. POPS 2014 ei korosta erilaisuutta, vaan mainitsee monien muiden asioiden lisäksi erilaisten kulttuurien tutkimisen olevan yhtenä rakennuspalikkana oppilaan rakentaessa ”eheää kokonaiskuvaa monimuotoisesta maailmasta”. POPS 2014 lähestyy siis Dervinin ja Keihään (2013, 145) moninaisuuskasvatusta, joka siirtyy eronteoista pois kohti vuorovaikutusta ja vastavuoroisuutta. POPS 2004 lähestyy etnologin näkökulmasta ihmisten elinympäristöjä etsien eroja (kts. Abdallah-Pretceille 2011, 93; Huttunen 2005, 117).

5.1.5 Maantiedon tavoitteet ja sisällöt

”TAVOITTEET

Oppilas oppii [...]

- tunnistamaan eri kulttuurien piirteitä, ja oppii suhtautumaan myönteisesti vieraisiin maihin ja niiden kansoihin sekä erilaisten kulttuurien edustajiin
- tuntemaan ja arvostamaan Suomen luonnonympäristöä ja rakennettua ympäristöä sekä oppii hahmottamaan oman alueellisen identiteettinsä [...]

KESKEISET SISÄLLÖT [...]

- maailman luonnonmaantieteellisen ja kulttuurimaantieteellisen karttakuvan hahmottamisen [sic] sekä maailman alueellinen jäsentäminen [...]
- Aasia, Afrikka, Pohjois- ja Etelä-Amerikka, Australia ja Eurooppa: kahden tai useamman maanosan luonnonolojen, ihmistoiminnan ja kulttuuristen piirteiden vertailu [...]
- Suomen väestö ja sen vähemmistökulttuurit [...]” (POPS 2004, 183–184.)

Maantiedon opetus saa oppilaita pohtimaan kulttuuristen ilmiöiden syy- ja seuraussuhteita tutustumalla ja vertailemalla kahden tai useamman maanosan kulttuurisia piirteitä. Tämän lisäksi oppilaan täytyy hahmottaa maailmanlaajuinen kulttuurimaantieteellinen karttakuva. Sisällöissä keskitytään tutustumaan erikseen Suomen väestöön ja Suomen vähemmistökulttuureihin. POPS 2004 on erikseen mainittu eri kulttuuriryhmien opetukseen liittyviä seikkoja, joista vähemmistökulttuureihin voisi lukeutua saamelaiset, suomenruotsalaiset, romanit ja maahanmuuttajat. Näin ollen POPS 2004 mukaisen oppikirjan sisällöissä tulisi tutustua ainakin näihin vähemmistökulttuureihin.

Sisältöjen avulla päästään tavoitteisiin kiinni, joissa vaaditaan oppilaan oppivan tunnistamaan eri kulttuurien piirteitä ja suhtautumaan lähtökohtaisesti myönteisesti vieraisiin ihmisiin ja erilaisten kulttuurien edustajiin. Omaa alueellista identiteettiä hahmotetaan tutustumalla ja arvostamalla suomalaista luonnonympäristöä. Eri kulttuurien piirteiden tunnistaminen antaa kuitenkin mielikuvan kiinteästä kultturienvälisyydestä, eli mielikuvan siitä, että eri kulttuurin edustajien kanssa voidaan yleistäen noudattaa tiettyjä sääntöjä, jotta päästään hyvään kanssakäymiseen (Dervin & Keihäs 2013, 35).

”T3 ohjata oppilasta tutkimaan ihmismaantieteellisiä ilmiöitä ja kulttuurimaisemia sekä ymmärtämään erilaisia kulttuureita, elinkeinoja ja ihmisten elämää Suomessa ja maapallon eri alueilla. [...]”

T13 ohjata oppilasta arvostamaan alueellista identiteettiään sekä luonnon, ihmistoiminnan ja kulttuurien moninaisuutta sekä kunnioittamaan ihmisoikeuksia kaikkialla maailmassa. [...]”

S5 Ihmiset ja kulttuurit maapallolla: Tutustutaan kulttuureihin, ihmisten elämään, asumiseen ja elinkeinoihin Suomessa, Euroopassa ja eri puolilla maailmaa. Tarkastellaan esimerkkien avulla, miten ympäristö vaikuttaa elinkeinoihin, asumiseen ja muuhun ihmisen toimintaan. Pohditaan ihmisoikeuksia ja hyvän elämän edellytyksiä erityisesti lasten ja nuorten näkökulmasta.” (POPS 2014, 385–386.)

POPS 2014 sisältää yhden varsinaisen kulttuurin opiskeluun liittyvän sisällön, joka on *S5 Ihmiset ja kulttuurit maapallolla*. Tämän sisältöalueen alle kuuluu kulttuureihin tutustumista Suomessa, Euroopassa ja eri puolilla maailmaa. Kaksi tavoitetta 13:sta saavat oppilaan orientoitumaan kohti kulttuuria. T3 kuuluu *Maantieteellinen tieto ja ymmärrys* otsikon alle, kun T13 kuuluu *Maantiedon asenne- ja arvotavoitteet*. Vaikka sisällöt mainitsevat erikseen Euroopan, T3 ei mainitse kuin Suomen erikseen maapallon kanssa. Puhetavasta huokuu käsitys siitä, että erilaisia kulttuurimaisemia ja kulttuureita on myös Suomen sisällä. Onko tässä taustalla ne samat vähemmistökulttuurit, jotka oli erikseen mainittu keskeisinä sisältöinä vuoden 2004 POPSissa, mutta ei nimetty?

POPS 2014 korostaa Suomen ja Euroopan roolia, jättäen muun maailman omaan nojaansa, joka on mielestämme ristiriidassa maailmankansalaisuuden kanssa, jota POPS 2014 koittaa ajaa retoriikallaan eteenpäin varsinkin yleisessä osassa. Toisaalta ihmisoikeudet saavat jälleen paikkansa sisällöissä, kun niitä tulee pohdita eritoten lasten ja nuorten näkökulmasta. Oppilasta tulee ohjata kunnioitta-

maan ihmisoikeuksia tavoitteiden mukaisesti. POPS 2004 ei mainitse maantiedon sisällöissä ihmisoikeuksia. POPS 2004 on hieman vaativampi sisällöissään, sillä Suomen väestöön ja vähemmistökulttuureihin tulee tutustua ja sen lisäksi vähintään kahta maanosaa tulee vertailla keskenään eri näkökulmista. Näyttäytykö monikulttuurisuus Suomessa näin ollen vähemmistökulttuurien kautta ja muuten suomalaisesta kulttuurista luodaan yhtenäistä illuusiota? POPS 2004 jättää kuitenkin Euroopan roolin korostamatta muihin maanosiin verrattuna.

5.1.6 Yhteenveto

Molemmat opetussuunnitelmien perusteet olivat lähellä toisiaan niin sana- kuin lausetasolla. Arvopohja (-perusta) perustuu molemmissa teksteissä ihmisoikeuksiin, tasa-arvoon ja suvaitsevaisuuteen. Eroja opetussuunnitelmien välillä oli vähän ja niistä oli helpompaa löytää yhteneväisiä näkemyksiä. Siitä huolimatta, pieniä ja suuria eroja löytyi ja niistä pystyimme tekemään erilaisia johtopäätöksiä. Tässä yhteenvedossa kokoamme erot ja pohdimme lopulta sitä, miten nämä erot voivat näyttäytyä oppikirjojen puolella.

Kulttuurin käsite ymmärretään molemmissa POPSeissa (2004, 14; 2014, 16) olevan liittynyt oppilaan/yksilön kansallisuuteen tai tiettyyn alueeseen (suomalainen kulttuuri; pohjoismainen kulttuuri; suomalainen kulttuuriperintö). Voimme siis tulkita POPSin laatijoiden ajattelevan kulttuurin kuuluvan kansalle, aivan kuin Hall (1999, 47–51) on todennut. Hallin mukaan nimenomaan yleisessä keskustelussa kansat toimivat eri kulttuurien rajoina. Muistakaamme tässä kohtaa myös Riitaojan (2013) tutkimus, joka puoltaa Hallin näkemystä. Riitaoja on todennut suomalaisten luoneen näkemyksen yksikulttuurisesta Suomesta sivuuttaen muut vähemmistöt tai alkuperäiskansat. Silti, POPS 2014 antaa välillä ymmärtää kansallisen kulttuurin sisältävän myös muita kulttuureja; *”edistää vuorovaikutusta kulttuurien sisällä”* (POPS 2014, 16).

POPS 2004 näkee kulttuuri-identiteetin olevan staattinen kokonaisuus, joka on aikojen saatossa muovautunut ja sen jälkeen se ”löydetään”. Riitaojan (2013, 139) mukaan kulttuurien ymmärretään olevan erillisiä olioita, jotka kehittyvät ilman keskinäisiä vuorovaikutuksia. Esimerkiksi suomalainen kulttuuri on saanut

vaikutteita (vain) alkuperäisestä, pohjoismaisesta ja eurooppalaisesta kulttuurista. Kappaleesta tulee olo, että suomalainen kulttuuri on saavuttanut lakipisteensä ja lopettanut kehittymisen edellä mainittujen kulttuurien vuorovaikutuksessa. Opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle mahdollisuus löytää hänen kulttuuri-identiteettinsä. Niin kuin aiemmin mainitsimme, tämä antaa mielikuvan siitä, että oppilaalle annetaan mahdollisuus löytää valmis kulttuuri-identiteetti-muotti, jonka voi vain löytää, omaksua.

Toisin kuin POPS 2004, uuden POPSin puhetapa koittaa antaa lukijalle näkökulmaa siitä, että kulttuuri ja kulttuuri-identiteetti ovat jatkuvassa muutoksessa (kts. myös Mäkelä ym. 2017, 30). Tämä jatkuvuus voi olla yksi syy sille, miksi POPS 2014 ei ole puhunut esimerkiksi kulttuuriperinnön siirtämisestä, vaan pelkästään sen arvostamisesta. On hankalaa siirtää kulttuuriperintöä sitä muovaamatta, ellei sitä haluta nähdä muuttumattomana, staattisena kokonaisuutena. Suomen kulttuurin muovautuminen on tapahtunut ajan myötä, mutta sen tarkemmin POPS 2014 ei kuvaile tapahtunutta. POPS 2014 jättäytyy nimeämästä suomalaiseen kulttuuriin vaikuttavia tekijöitä, näyttäen neutraaliuutensa. Kulttuurin ja yksilön kulttuuri-identiteetin katsotaan olevan muuttuvia uudessa POPSissa.

POPS 2014 on ottanut enemmän huomioon kulttuurista moninaisuutta ja erityiskysymyksiä kieleen ja kulttuuriin liittyen. POPS 2004 (31–34) on maininnut toki eri kulttuuri- ja kieliryhmien opetuksesta erikseen, mutta uudessa POPSissa kulttuuri on enemmän huomioitu koko teoksessa, puhutaan jopa kotikansainvälisyydestä (POPS 2014, 28). Näiden perusteella voimme tulkita, että POPS 2014 on ottanut enemmän huomioon kulttuuriseen moninaisuuteen liittyviä kysymyksiä. Syyt tähän ovat täysin loogisia: Suomi on vuoden 2004 jälkeen monimuotoistunut ja maahanmuuttajien läsnäolo katukuvassa varsinkin suurissa kaupungeissa yleistynyt. Keskustelu monikulttuurisuudesta ja maahanmuuttajista on yleistynyt 'Toisen', sen erilaisen, ollessa näkyvämmiin läsnä (Dervin & Keihäs 2013, 39).

Mäkelän ym. (2017, 27–28) tutkimuksen mukaan vuoden 2004 POPSissa Suomi nähdään kuuluvan Eurooppaan ja yhteydet Pohjoismaihin ja Venäjään olivat vähäisempiä kuin aiemmassa vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa. Venäjän vaikutuksesta suomalaisuuden muovaantumiseen ei mainita ollenkaan.

Meidän mukaamme POPS 2014 on jo unohtanut pohjoismaisen, ja varsinkin alkuperäisen, perintönsä ja keskittyy kiinnittämään Suomea lähtökohtaisesti vain Eurooppaan. Vaikka POPS 2014 yleisen osan kappaleet ovat globaalikasvatukseen ja maailmankansalaisuuteen suuntaavia, minkä takia maantiedon osa on suhteessa siihen ristiriitainen. Ainoa maanosa, joka erikseen mainitaan uuden opetussuunnitelman maantiedon opetuksen sisällöissä, on Eurooppa. Tämän kautta maantiedon tunneilla luodaan kuvaa suomalaisista osana Eurooppaa ja Euroopan Unionia, osana ”länttä”. Maailmankansalaisuus jää maantiedon sisällöissä taka-alalle eurooppalaisuuden korostuessa, vaikka maantiedon tavoitteissa ja POPSin yleisessä osassa näyttäytyy selvästi maailmankansalaisuuteen pyrkiminen. Mistä ristiriita johtuu ja näyttäytyykö ristiriita myös oppikirjoissa?

Jos vuoden 2004 POPSissa pääpaino oli monikulttuurisuudessa ja sen suvaitsemisessa, niin vuoden 2014 POPS puolestaan välttää sanoja monikulttuurisuus ja maahanmuuttajaoppilas. Mäkelän ym. (2017, 27–28) mukaan painopiste on siirtynyt kohti monikielisyyttä ja kulttuurisesti moninaista yhteiskuntaa. Meidän tutkimuksemme tutkimustulokset noudattelevat samoja linjoja: kansainvälisyys on vaihtunut kohti kulttuurista osaamista ja maailmankansalaisuutta ja monikulttuurisuudesta puhutaan vuoden 2014 POPSissa kulttuurisena moninaisuutena.

Jos oppikirjoissa pätevät samat erot kuin opetussuunnitelman perusteissa, on aikaisemmassa kirjasarjassa (*Avara*) odotettavissa staattisempaa näkemystä kulttuurista, sillä kulttuuri-identiteetti nähtiin staattisena kokonaisuutena. Uudessa kirjasarjassa tulisi puolestaan puhua kulttuurin käsitteestä muuttuvampana asiana, ja muutenkin ottaa enemmän huomioon kulttuuriin liittyviä kysymyksiä. Monikulttuurisuus ei olisi uuden kirjasarjan (*Geoidi*) mukaan vain vähemmistöjen moninaisuutta ja maahanmuuttajien mukana tapahtuvaa kulttuurien rikastumista. Vanhassa kirjasarjassa tulisi olla enemmän mainintoja Euroopasta ja Suomesta eurooppalaisena maana. Uudessa kirjasarjassa onkin mielenkiintoista nähdä, voittaako opetussuunnitelman yleisen osan maailmankansalaisuus maantiedon osasta tulkitun eurooppalaisuuden korostumisen.

5.2 Oppikirjat – *Avara* ja *Geoidi*

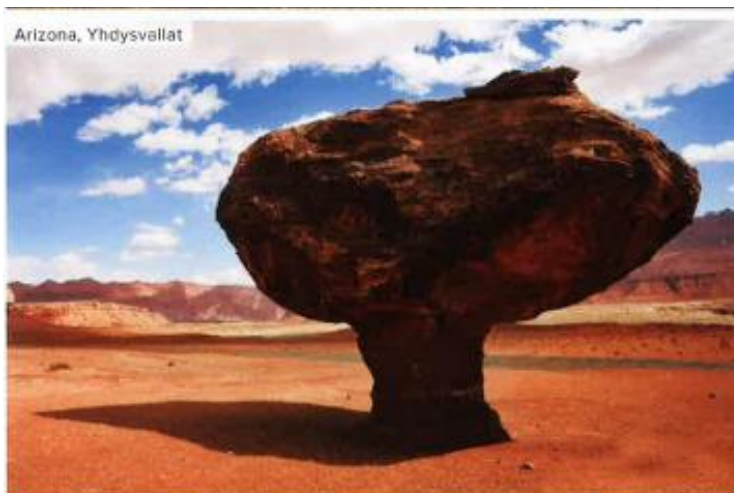
Käyttämämme kirjasarjat eivät ole jäsenneltä samoin teemoin, joten opetussuunnitelmassa löydettyjä yksittäisiä samanlaisia lauseita oli turha odottaa löytyvän. Oletimme kirjojen rakenteellisen erilaisuuden itsessään tuottavan ongelmia eroavaisuuksien löytämisessä, mutta yllätykseksemme, huomasimme kirjojen sisältävän erittäin paljon samoja sisältöjä. Sen lisäksi löysimme jopa samoja lauseita ja samanlaisia kuvia lähes yhtäläisineen kuvateksteineen.

leiden eliöiden jäänteistä. Maaperä on kasveille välttämätön, koska se tarjoaa niille kasvupaikan.

▼ Autiomaassa tuuli nostaa mukaansa hiekkaa, joka kuluttaa eniten kallioiden alaosia. Tällaisen eroosion tuloksena syntyy sienikallioita.



2 Sienikallio ja sen kuvateksti (*Avara* A, 45).



Sienikallio syntyy, kun tuulen mukana lentävä hiekka kuluttaa isoa aavikolla olevaa kiveä. Tuuli ei jaksa nostaa hiekkaa kovin korkealle, ja siksi kallio kuluu vain alaosastaan.

3 Sienikallio ja sen kuvateksti (Geoidi MME, 19).

Esimerkiksi yllä näkyvät kuvat, joissa molemmissa on kuvassa sienikallio. Kummankaan kirjan teksti ei erikseen mainitse sienikallioita. Kyseessä on kappale, joka kertoo eroosiosta ja kallioiden kulumisesta. Molemmissa kirjoissa on käytetty samaa sienikallioesimerkkiä avatakseen tuulen ja hiekan synnyttämän eroosion vaikutusta kallioihin. Kuva on kuitenkin eri.

Seuraavissa kappaleissa tarkastelemme opetussuunnitelmien pohjalta nousseita eroja ja koitamme löytää, joko samat erot ovat siirtyneet oppikirjoihin. Oppikirjojen sisällöistä etsimme kuvista ja teksteistä osia, jotka liittyivät jollain lailla kulttuuriin tai monikulttuurisuuteen. Tässä vaiheessa me emme keskittyneet ensin eroihin, vaan otimme analyysiin kaiken sisällön mitä löysimme.

5.2.1 Kulttuuri staattisena vai muuttuvana ilmiönä?

Opetussuunnitelmissa tehtyjen havaintojen perusteella, uudessa kirjasarjassa (*Geoidi*) tulisi olla viittauksia kulttuuriin muuttuvana asiana. Puolestaan *Avara*-kirjasarjassa kulttuuriin liittyvät ilmaukset tulisi olla enemmän kulttuurin staattista luonnetta ilmaisevia, selviä rajoja niiden välille luovia.

Kulttuuri

Molemmissa kirjasarjoissa määritellään kulttuuria ja sitä, mitä siihen sisältyy. *Avara A* sisältää epämääräisemmän ja abstraktimman määritelmän kulttuurista

kuin mitä Geoidi IK kirjassa määritellään. Avara A:n (62–63) mukaan ”**Kulttuuriksi** kutsutaan kaikkea ihmisen toimintaa. Tärkein osa kulttuuria on **kieli**. -...- Kulttuurilla tarkoitetaan kaikkea ihmisen harjoittamaa toimintaa, niin henkistä kuin aineellistakin”. Geoidi IK kirjassa kerrotaan puolestaan eksplisiittisesti kulttuuriin kuuluvat asiat luettelon muodossa. ”Kulttuuriin kuuluu esimerkiksi se; mitä kieliä puhutaan, mitä ruokia syödään, mihin uskontokuntaan kuulutaan, mitä asioita pidetään tärkeinä elämässä, millaisia juhlia vietetään ja miten kouluissa, työpaikoilla tai vaikkapa liikenteessä toimitaan.” (Geoidi IK, 16). Toisin sanoen, kulttuuriin kuuluu ”kaikki se, miten ihmiset elävät ja käyttäytyvät.” (Geoidi IK, 17). Lopulta uusi kirjasarja päättyy siis määrittelemään kulttuurin kuuluvan kaikkien elämään ja käyttäytymiseen, yhtyen vanhan kirjasarjan linjaukseen.

Muuttuva vai staattinen kulttuuri

Vaikka Geoidi IK kirjassa mainitaan kulttuurillisten alueiden erottaminen toisistaan tietyn uskontokunnan tai jonkin muun yhteisen tavan mukaan, sisältää kirja näkemyksen kulttuurin moninaisuudesta ja muuttuvuudesta. Vaikkakin kyseessä on kirjan mukaan uusi ilmiö, on rajanveto eri kulttuurialueiden välille hankalaa, sillä ”nykyään kulttuurien piirteet ovat sekoittuneet”. Esimerkkinä kirjassa otetaan Eurooppa ja mainitaan Euroopassa vallitsevan suuria kulttuurieroja, niitä erikseen mainitsematta. Geoidi IK käyttää myös lähes samoja sanoja POPS 2014 kanssa kertoessaan kulttuurien muuttumisesta: ”Eri alueiden kulttuurit ovat muotoutuneet omanlaisikseen hyvin pitkien aikojen kuluessa.” (Geoidi IK, 18–19.) Vaikka Geoidi IK kirja korostaa edellä mainituissa pätkissä eroja, lähestyy kirja Dervinin ja Keihään (2013, 145) moninaisuuskasvatuksen sisältämää yhteisten piirteiden löytämistä.

”Kun ihmiset näkevät erilaisia elämäntapoja ja ihmisiä, he usein huomaavat kulttuuristen erojen lisäksi myös yhteisiä piirteitä.” (Geoidi IK, 19).

Myöhemmässä kappaleessa kirjassa kuitenkin korostuu erot ja eroavaisuudet arkielämässä, kun hypoteettinen Korhosten perhe on muuttanut Kiinaan. Kulttuurieroja ei erikseen siis mainita Euroopan alueiden sisällä, mutta Kiinasta puhuttaessa erot otetaan erikseen tarkasteluun.

”Arki kiinalaisessa miljoonakaupungissa oli jotain aivan muuta kuin pienessä maalauskunnassa. Asuminen Kiinassa poikkesi suuresti perheen arjesta Suomessa. [...] Monet arjen askareet olivat Kiinassa erilaisia kuin Suomessa.” (Geoidi IK, 38.)

Kulttuurien erot siitä huolimatta korostuvat, kun puhutaan tietystä kulttuurista. Jos kulttuureista keskustellaan ylipäättänsä kirjassa, niin kuin aikaisemmassa esimerkissä, erojen lisäksi pyritään löytämään yhteisiä piirteitä. Mutta kun on kyse tietyistä kulttuurista (esimerkiksi kiinalainen), niin erot korostuvat kovin. Puhe on kuitenkin yleisellä tasolla ja varsinaisia kulttuurien välisiä eroavaisuuksia ei mainita.

Uusi oppikirjasarja koittaa myös purkaa pinttyneitä ja staattisia ajatusmalleja tehtävien avulla. Tehtävät Geoidi IK oppikirjassa sivulla 21 ovat pääosin kulttuuria muuttuvina ja moninaisina määritteleviä.

Tehtäviä

1. Väittämiä suomalaisesta kulttuurista

Ota kantaa seuraaviin väittämiin:

- a) *Suomalaiset rakastavat saunomista.*
- b) *Suomalaiset ovat huonoja keskustelijoita.*
- c) *Suomalaiset tanssivat mielellään tangoa.*
- d) *Perhe ja suku ovat tärkeitä suomalaisille.*

2. Kulttuurit muutoksessa

Kerro esimerkkejä viime vuosien muutoksista ja globalisaation vaikutuksesta

- a) ruokakulttuurissa
- b) muodissa
- c) musiikissa
- d) teknologiassa.

3. Maakuntien kulttuurit

Etsi tietoa Suomen eri maakuntien ja alueiden kulttuurisista piirteistä. Esittele niitä muille.

4. Päähineen käyttö

Tutustu kuviin sivulla 19.

- a) Mitä mieltä olet erilaisista päähineistä ja niiden käytöstä?
- b) Mitä mieltä olet päähineen käytöstä oppitunneilla tai ruokailun aikana?
- c) Miksi joidenkin päähineiden käyttöön suhtaudutaan jopa vihamielisesti?

5. Nikon ja Marien kulttuurit

Tutustu Nikon ja Marien kulttuureihin sivulla 20. Pohdi vastaavia asioita omalla kohdallasi. Mitkä kulttuuriset asiat ovat vaikuttaneet siihen, millainen sinä olet?

6. Sarjakuva

- a) Tiivistä oheisen sarjakuvan sanoma muutamaan virkkeeseen.
- b) Laadi oma kulttuuriin liittyvä sarjakuva.

4 Kappaleen tehtävät (Geoidi IK, 21).

Ensimmäinen tehtävä saa oppilaat varmasti keskustelemaan kovasti yleistävistä, myös stereotyyppisistä, lauseista, joissa koetaan yleistyksen liittyvän kaikkiin suomalaisiin. Tavoitteena tällä tehtävällä on mitä luultavimmin saada purettua ajatusmalleja. Opettaja voisi ottaa huomioon tässä kansallisen kulttuurin luomisen (Hall 1999, 45–47) ja samankaltaisen suomalaisuuden luomisen (Paavola & Dervin 2015, 28). Tämän lisäksi tehtävät 2, 5 ja 6 ottavat huomioon kulttuurin ajallisen vaikuttavuuden ja muuttuvuuden. Näin ollen Geoidi IK:n kappaleen 3 ihmisillä on erilaisia kulttuureita tehtävät vastaavat hyvin sisältöihin kulttuurin moninaisuuden ja monimuotoisuuden laadusta. Kappale lähestyy Dervinin ja Keihään (2013, 145) moninaisuuskasvatusta kääntäen huomion erojen huomaamisesta yhtäläisyyksien etsimiseen (Geoidi IK, 19). Tehtävien avulla voidaan purkaa illuusiota yksikulttuurisuudesta (Huttunen ym. 2005, 16–17; Razafimandimbimanana 2015, 136).

Avara-kirjasarjan stereotypiakeskustelu liittyy Euroopan karttaan, josta on tehty yläastelaisten mielikuvista stereotypiakartta. Stereotypiat kohdistuvat kansakuntaa tai ihmisryhmää koskeviksi, mutta toisin kuin voisi kuvitella, stereotypiakartassa ei kuvata ollenkaan ihmisiä. Ainoastaan suomalainen ja irlantilainen henkilö on stereotypioitu kartassa.

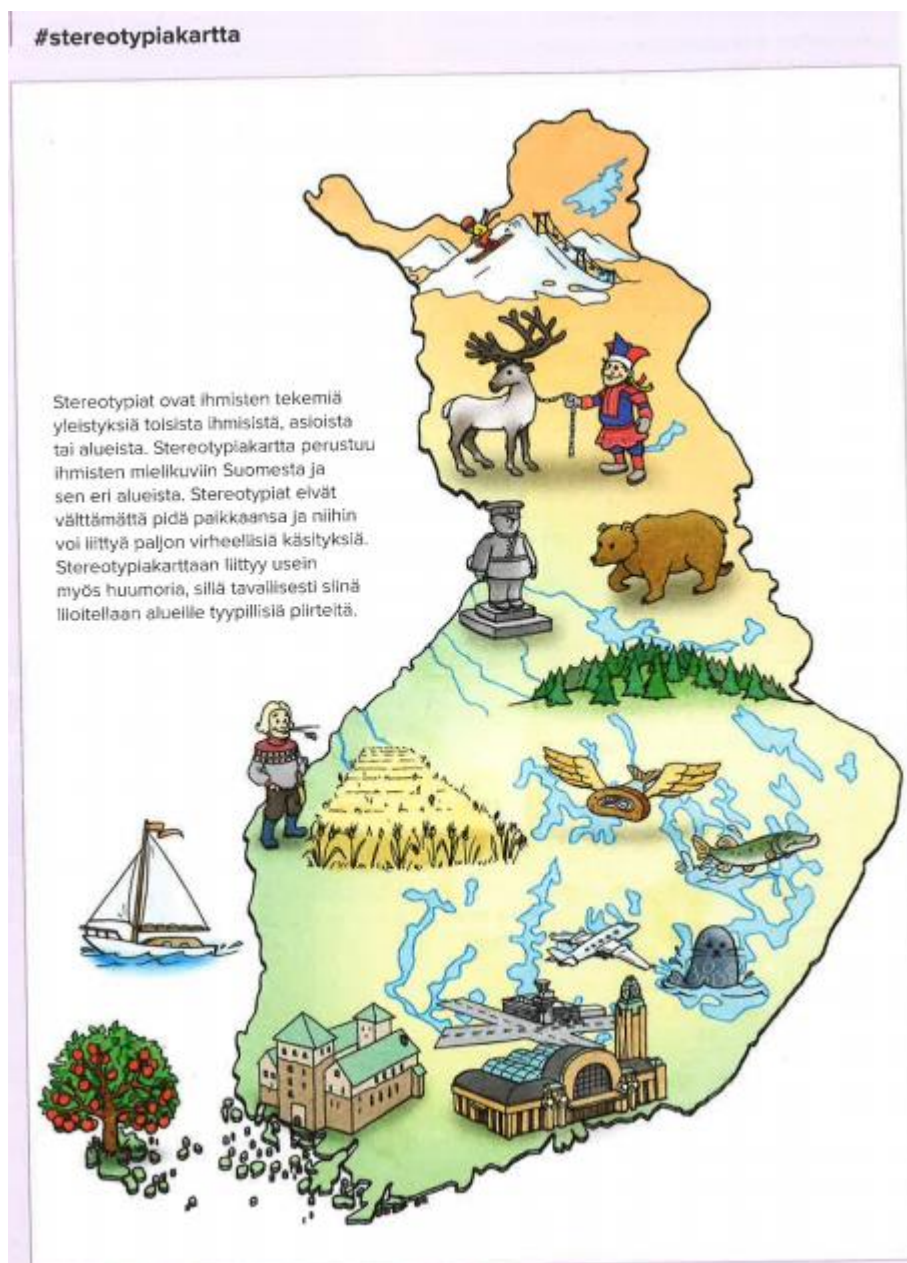


5 Eurooppalaiset stereotypiat yläkoululaisten mukaan (*Avara E*, 65).

Yleistykset tehdään kulttuureihin tai ihmisiin liittyvinä, kuten kirjan esimerkki ”italialaiset miehet ovat komeita” kertoo. Italialaiset miehet nähdään edustavan komeutta ja kaikilla on siis tämä ominaisuus. Todellisuudessa asia ei ole näin, vaikka mitään tieteellistä tutkimusta aiheesta emme kyenneet löytämään perusteluksi. Ratkaisuksi stereotyypioiden vähenemiselle, Avara E (65) ehdottaa matkustamista, sillä silloin maasta kykenee huomaamaan muitakin asioita (ks. myös Geoidi IK, 19). Matkustaminen voi myös pahimmassa tapauksessa pahentaa yksilöllä jo olevia stereotyypioita, sillä ihmisellä on tapana huomata omia ennakkoluuloa tukevia asioita, sillä toista ihmistä ei voida ymmärtää ilman edustamaansa kulttuuria (Dervin & Keihäs 2013, 97).

”Stereotypiat ovat ihmisten tekemiä yleistyksiä toisista ihmisistä, asioista tai alueista. Stereotypiakartta perustuu ihmisten mielikuviin Suomesta ja sen eri alueista. Stereotypiat eivät välttämättä pidä paikkaansa ja niihin voi liittyä paljon virheellisiä käsityksiä. Stereotypiakarttaan liittyy usein myös huumoria, sillä tavallisesti siinä liioitellaan alueille tyypillisiä piirteitä.” (Geoidi MME, 22.)

Geoidi-kirjasarja käsittelee stereotyypioita vain käyttäen Suomen karttaa ja suomalaisia alueita. Näin stereotypian käsite saadaan koskemaan myös kansakunnan sisällä olevia erilaisuuksia ja alueita. Tämä tukee jälleen ideaa siitä, että ei ole yhtä oikeaa tapaa olla suomalainen, tai että suomalainen tarkoittaisi vain jostain tiettyä asiaa. Lähestytäänkö tässä POPSin (2014, 28) ”kotikansainvälisyyttä”? ”Ihmisten mielikuviin” perustuva Suomen stereotypiakartta on Geoidi MME:n tapa lähestyä stereotyypioita. Stereotypiat liittyvät kuitenkin lähtökohtaisesti alueisiin ja eri nähtävyyksiin. Ainoat henkilöt, jotka stereotypiakartassa näkyvät, ovat saamelainen kansallispuvussa ja pohjanmaalainen jussipaidassa.



6 Stereotypiakartta Suomesta (Geoidi MME, 22).

Toisin kuin Avara E:ssä, Geoidi MME (22) väittää, että "[S]tereotyyptit eivät välttämättä pidä paikkaansa ja niihin voi liittyä myös paljon virheellisiä käsityksiä." Avarassa ei eksplisiittisesti mainita missään kirjassa, että stereotyyptit voisivat olla virheellisiä.

Molemmissa kirjasarjoissa on lisäksi mainintoja alueellisesta identiteetistä. Kulttuurin muuttuva luonne tulee esiin Geoidi IK :ssa (66) identiteetin kautta, kun "monet kotiseudultaan pois muuttaneet omaksuvat uuden alueellisen identiteetin." Toisaalta, tämä ei jätä mahdollisuuksia sille, etteikö omaa alkuperäistä alueellista

identiteettiä voisi jättää ollenkaan. Samalla sivulla Geoidi IK esittelee ideaa siitä, että yksilö voi tuntea samalla olonsa savolaiseksi ja suomalaiseksi. Avara S (9) kirjassa puolestaan alueellinen identiteetti vaihtelee tilanteiden mukaan ja on mahdollisuus kokea kuuluvansa pääosin vain yhteen alueeseen kerrallaan: ”Joku saattaa kokea kotiseudukseen kylän, kaupunginosan tai kotikunnan, kun taas toinen tuntee olevansa kotoisin tietystä maakunnasta, Suomesta tai Euroopasta”. Molempien oppikirjojen identiteettikuva muistuttaa kovasti Hallin (1999, 23) postmodernia subjektia, jolla on kyky ottaa eri identiteettejä eri tilanteissa, vaikkakin Avara S väittää vain yhden alueellisen identiteetin olevan mahdollinen kerrallaan. Siksi tulkitsemme Avara S:n käsitteen identiteetistä olevan sosiologisen subjektin ja postmodernin subjektin välimaastossa (Hall 1999, 23).

Kulttuurin rajat

”Ihmisillä on eri maissa ja alueilla yleensä joitakin yhteisiä kulttuuripiirteitä. Kun suurin osa alueen ihmisistä samaistuu näihin piirteisiin, puhutaan enemmistökulttuurista. Monen mielestä suomalaisen enemmistökulttuurin piirteitä ovat vaikkapa suomen kieli, karjalanpiirakat ja juhannuksen vietto. Kaikki suomalaiset eivät kuitenkaan puhu suomea, syö karjalanpiirakoita tai vietä juhannusta. Omia kansallisia tapoja on hyvä vaalia, mutta sen lisäksi on hyvä huomioida myös muunlaiset tavat.” (Geoidi IK, 18.)

Se miten oppikirjat käsittelevät kulttuurin tai kulttuurien rajoja vaihtelee myös. Uudemmassa oppikirjasarjassa, Geoidi IK kirjassa, yhteiset kulttuuripiirteet rajataan kuuluvan joko maihin tai alueisiin. Voimme huomata myös, että aluetta ei rinnasteta maahan, joten kulttuuri voidaan irrottaa siis kansallisuudesta (vrt. Hall 1999, 46–51), vaikka esimerkiksi Suomen lasketaan olevan kansallisvaltio. Enemmistökulttuuri lopulta muodostuu silloin, kun ”suurin osa alueen ihmisistä samaistuu näihin piirteisiin.” (Geoidi IK, 18.) Toisessa oppikirjasarjassa mainitaan puolestaan: ”Monet Euroopan valtioista ovat kansallisvaltioita. Niiden rajat on muodostettu kansallisuuden tai kielen mukaan niin, että yksi kansanryhmä muodostaa selkeän enemmistön maan väestöstä. Useissa valtioissa valtaväestön osuus on yli 80% maan asukasluvusta, meillä Suomessa yli 90%.” (Avara E, 8). Tarkoitus ei varmaankaan ole korostaa suomalaisen valtaväestön osuutta koko asukasluvusta, mutta se rinnastuu huomaamatta samassa lauseessa useimpien maiden 80% osuuteen. Tietoisesta tai tiedostamattomasta tulkinnasta riippuen Suomen

rooli kansallisvaltiona korostuu, suomalainen identiteetti vahvistuu (Dervin & Keihäs 2013, 117). Molemmissa kirjoissa korostetaan myös Euroopassa olevan paljon kansallisvaltioita (Avara E, 8; Geoidi IK, 63). Toisaalta globalisaation vaikutuksesta näiden rajat tulevat hämärtymään:

”Globalisaatiossa maapallon eri alueiden välinen vuorovaikutus lisääntyy ja kansallisvaltioiden rajat hämärtyvät.” (Avara E, 60).

Avara-kirjasarjassa globalisaatio on vielä tulevaisuudessa ja tähän asti kulttuurit ovat kasvaneet omissa säiliöissään irrallisina kokonaisuuksina (Barth 1969, 9–11). Diskurssi on siirtymässä pois fundamentalistisesta näkemyksestä, kohti tulkintaa kulttuurista, jonka rajoina ei toimisi kansallisvaltiot (Huttunen ym. 2005, 33).

Molemmat kirjasarjat käsittelevät käsitteiden maanosan ja mantereen eroa. Esimerkkinä on Euraasia mantereena, joka ”jaetaan” pienempiin maanosiin, tässä tapauksessa Eurooppaan ja Aasiaan (Avara A, 7). Uudemmassa kirjasarjassa aihetta käsittelee Geoidi MME (12), jossa puolestaan Euraasia ”muodostuu” Euroopasta ja Aasiasta. Tällä puhetavalla korostetaan enemmän mantereen yhtenäisyyttä, kuin sitä faktaa, että siitä on konstruoitu jako eri maanosiin. Vanhassa kirjasarjassa mainitaan jaosta vielä uudelleen, kun Avara E (7) määrittelee Euroopan ja Aasian jaon perustuvan ”enemmänkin kulttuurien kuin luonnon erilaisuuteen”.

”Luonnonmaantieteellisesti Eurooppa on suuren Euraasian mantereen läntisin osa. Jako Eurooppaan ja Aasiaan pohjautuu enemmänkin kulttuurien kuin luonnon erilaisuuteen.” (Avara E, 7.)

Vaikka jaon syyllä ei anneta perustelua *Avara A* kirjassa, voimme todeta *Avara*-kirjasarjan korostavan eroa kulttuurien välillä luoden mielikuvaa tietystä rajasta ja jaosta Euraasiassa *Avara E*:ssä (7) olevan lauseen perusteella. Rajaa ei millään lailla kyseenalaisteta, vaan se todetaan kuin se olisi virallinen fakta, vaikka käytännössä kyseessä on vain ihmisten luoma illuusio rajasta.

Avara-kirjasarjassa korostuu muutenkin erot kulttuurien ja kansojen välillä. Venäjää esitellessä korostetaan kovasti erilaisia kulttuuripiirteitä (Avara E, 83), jotka

vaikuttavat olevan suomalaiselle hämmentäviä. Tämän lisätietosivun tehtävänä on toisaalta löytää yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia suomalaisen ja venäläisen vierailukulttuurin välillä, vaikka teksti korostaa ensisijaisesti eroja. Erot korostuvat myös Avara A:ssa (65) kun ”siirtolaisista saattaa muodostua ympäristöstä poikkeava etninen yhteisö.” Erojen vertailu tapahtuu myös yleistäen eurooppalaisen tavan katsoa keskustelukumppania silmiin merkitsevän avoimuutta ja rehellisyyttä, joka aasialaisten tapojen mukaan on paheksuttavaa (Avara A, 64). Samaa monessa kohdassa tapahtuvaa erojen korostamista ei ole enää uudemmassa oppikirjasarjassa juuri lainkaan jäljellä.

Yhteenveto

Kun POPS 2004 näki kulttuurin kuuluvan joko tietylle kansalle tai alueelle, voimme todeta Avara-kirjasarjan mukailevan tätä näkemystä. Kulttuurien rajat ovat myös staattisia ja muodostuvat kansallisvaltioiden rajojen avulla. Vain yhdessä kohdassa Avara-kirjasarjassa mainitaan kansallisvaltioiden rajojen häilyvän (Avara E, 60), mutta sekin todetaan tapahtuvan tulevaisuudessa. Avara-kirjasarja näyttäytyy enemmän kiinteän kulttuurienvälisyyden oppikirjasarjana. Molemmat kirjasarjat pitävät kieltä tärkeänä osana kulttuuria, ilmiö, jota ei mainittu kummassakaan POPSissa. Kulttuurin moninaisuus ja muovautuvuus tulee ilmi Geoidi-kirjasarjassa, monessa kohtaa kirjaa korostuu niin kulttuurin kuin yksilön identiteetinkin muovautuvuus ja tilannesidonnaisuus. Toisaalta Geoidi-kirjasarja sisältää paljon ristiriitoja ja määrittynee ennemmin kaksikasvoisen kulttuurienvälisyyden tyyppin oppikirjaksi. Enemmistökulttuuriin voi myös kuulua erilaisia yksilöitä, joilla on erilaisia kulttuuripiirteitä, mutta he kuuluvat kuitenkin samaan enemmistökulttuuriin. Kulttuurien rajat ovat myöskin joustavia, eikä niitä pysty tarkasti määrittelemään.

5.2.2 Katse Eurooppaan ja eurooppalaiseen elämäntapaan?

POPS 2014 oli arvoperustaltaan ja yleiseltä osalta neutraali ja laittoitavoitteenksi enemmän tai vähemmän maailmankansalaisuuden. Maantiedon osassa POPS 2014 oli puolestaan halunnut identifioida itseään enemmän eurooppalaiseksi, mainiten Euroopan ainoana maanosana sisällöissään. Tässä kappaleessa tulemme

tutkimaan sekä määrällisesti että laadullisesti ilmauksia edellä mainituista alueen edustajista. Määrällisesti aiomme tutkia, joko *Avara*-kirjasarjassa on kuitenkin enemmän mainintoja eurooppalaisista ja eurooppalaisuudesta ja sen lisäksi niiden laadullista merkitystä, ovatko maininnat Eurooppaa ihannoivia tai arvostavia (huom. käsite eurosentrismi 2.3.3). POPS 2004 oli kuitenkin maininnut Euroopan erikseen yleisessä osassa ja antanut sille isomman paikan. Ennen tutkimustuloksien esittelyä, haluamme nostaa esiin sen faktan, että *Avara*-kirjasarjassa on erikseen oma kirja, *Avara Eurooppa*, joka käsittelee vain ja ainoastaan Eurooppaa. *Geoidi*-kirjasarjassa näin ei ole tehty, vaan kirjat käsittelevät erikseen erilaisia aihekokonaisuuksia.

Avara E on jo nimensä perusteella kallellaan kohti Eurooppaa. Tämä jatkuu oppikirjan kertovan matkailun avartavan nimenomaan Eurooppa-kuvaa (*Avara E* 62). Muutenkin kirja sisältää hieman eurosentrisen käsityksen (*Avara E*, 46). Kirja käsittelee myös toisaaltaan kokonaisuudessaan vain ja ainoastaan Eurooppaa. Vaikka kirja onkin kallellaan Eurooppaa kohti, on kirjassa myös jaottelua Euroopan sisällä. Jako tapahtuu vauraan Länsi- ja köyhän Itä-Euroopan välillä (*Avara E*, 46). Itä-Euroopalla on sosialistinen menneisyys (*Avara E*, 76) ja sadot ovat siellä pienempiä kuin tehokkaan maatalouden Länsi-Euroopassa (*Avara E*, 50–51). Itä-Eurooppa jopa rinnastetaan Aasiaan ja näin erotetaan Länsi-Euroopasta (*Avara E*, 53).

Jako teollisuus- ja kehitysmaihin tapahtuu *Avara A* (69) kirjassa pienen kartan avulla. Kartassa koko Eurooppa ja Venäjä kuuluvat kategoriaan ”teollisuusmaat”. Kehittyviin maihin kuuluvat vain Argentiina ja Chile. Samanlainen kartta on olemassa myös uudessa kirjasarjassa (*Geoidi IK*, 24). Uudessa kirjasarjassa esimerkiksi Venäjä ja Itä-Eurooppa ovat pudonneet teollisuusmaista pois, kuuluen kategoriaan ”korkea (teollistuneet kehitysmaat)”. Toki *Geoidi IK*:n kartta on tarkempi kuin *Avara A*:n, mutta silti osa maista, nimenomaan Itä-Euroopan ja Aasian maista, on tippunut teollisuusmaista kehitysmaiksi. Tuntuukin hieman siltä, että uusi oppikirjasarja laskee Länsi-Euroopan ja muiden ”länsimaiden” vain kuuluvan rikkaisiin teollisuusmaihin. Diskurssi ylivermaisista ”länsimaista” näyttäytyy myös termien kautta, sillä kategoria ”hyvin korkea” olisi merkityksetön ilman sen alatasoja ”korkea”, ”keskitasoinen” ja ”alhainen”.

Uusi oppikirjasarja siirtää itseään lähemmäksi etenkin Länsi-Eurooppaa. Geoidi EE sisältää enimmäkseen negatiivisia mielikuvia esimerkiksi Brasiliasta (7), Kiinasta (48) ja Kroatiasta (70). Kiina varsinkin on negatiivisen huomion ja eronteon kohteena, sillä myös Geoidi IK ja Geoidi MME kirjat sisältävät varsin negatiivisia ilmauksia Kiinasta:

”Myöskään työturvallisuuteen ja ympäristöasioihin ei kiinnitetä yhtä paljon huomioita kuin esimerkiksi Euroopassa.” (Geoidi IK, 53).

”Siellä [Kiinassa] kamppaillaan nyt samanlaisten ympäristöongelmien kanssa kuin Euroopassa kymmeniä vuosia sitten. [...] Kiinan ja muiden äskettäin teollistuneiden maiden hiilidioksidipäästöt päätyvät nimittäin ilmakehään, jota kuormittavat jo ennestään Euroopan ja Yhdysvaltojen päästöt.” (Geoidi MME, 94.)

Euroopassa tehdään siis kaikki hyvin ja Kiinassa olisi kehitettävää. Toisaalta Euroopan ja Yhdysvaltojen päästöt ovat puolestaan ”sallittuja” ilmakehässä, samalla kun uusien teollistuneiden maiden päästöt eivät ole, diskurssi sisältää ajatuksen muiden maiden teollistumisen oikeudettomuudesta. Sama negatiivisuus ei käy ilmi vanhemmassa kirjasarjassa. Mikä on lopulta Kiinaan liittyvän negatiivisuuden tarkoitus? Onko tarkoitus olla määrittelemättä Kiinaa osaksi länsimaita ja siksi negatiivisuus? Erot luovat kuitenkin staattisempaa kuvaa kiinalaisesta identiteetistä ja kulttuurista ja vertaileva erojen tekeminen loitontaa kiinalaisuutta yksilön omasta identiteetistä, luoden illuusiota kiinalaisen kulttuurin yksinkertaisuudesta.

Vaikka Geoidi-kirjasarjassa ei ole erikseen kirjaa, joka käsittelee Eurooppaa, keskittyy kirjasarja lopulta jonkin verran Eurooppaa käsitteleviin asioihin. Esimerkkeinä käytetään usein eurooppalaisia maita ja Suomesta puhutaan usein yhtenä Euroopan maana. ”Suomessa, samoin kuin monissa muissa Euroopan maissa” (Geoidi IK, 14), ”Suomessa ja muualla Euroopassa” (Geoidi IK, 52). Suomi liitetään tiiviisti Eurooppaan ja se mielletään ennen kaikkea rikkaaksi, hyvinvoivaksi ja teollistuneeksi länsimaaksi. Myöskin maantieteellinen läheisyys Euroopan kanssa käy ilmi Geoidi IK (8) kirjan alussa: ”Etelä-Suomesta on myös lyhyempi matka esimerkiksi Keski-Eurooppaan”. Vanhassa kirjasarjassa puolestaan mainitaan Venäjän läheisyys ja Moskovaan junalla matkustamisen helppous (Avara S, 109).

Yhteenveto

Vanha kirjasarja sisältää paljon mainintoja Suomesta Euroopan valtiona. Eurooppa kuitenkin jakautuu kirjasarjassa selkeästi Länsi- ja Itä-Eurooppaan. Hall (1999, 78) totesi jo kaksi vuosikymmentä sitten, että Eurooppa jakautuu kahteen leiriin, Itä- ja Länsi-Eurooppaan. Suomi kuitenkin nähdään kuuluvan Eurooppaan, vaikka ilmaisut ovat määrällisesti vähäisempiä kuin uudessa kirjasarjassa. Uudessa kirjasarjassa verrataan Suomea useasti muuhun Eurooppaan eksplisiittisesti ja näin liitetään Suomi Eurooppaan (Maïche 2015, 98). Samalla Euroopan kilpailijaksi asetetaan Kiina. Kiinaa ja myös muita ei-länsieurooppalaisia maita käsitellään negatiivisessa valossa. Näin luodaan ikäviä yleistyksiä toisista kansoista ja varsinkin kiinalaisista (Pingel 2010, 9; Talib 2015, 21 & 39) ja mielikuvaa ylivertaisesta länsimaalaisesta (Mikander 2016). Kiinalaiseen tapaan elää tehdään myös useaan otteeseen eroja ja vertailu tapahtuu ennen kaikkea suomalaisen tai eurooppalaisen kulttuurin kautta. Maininnat Venäjän läheisyydestä ovat kadonneet uudessa kirjasarjassa, aivan kuin uudessa opetussuunnitelmassaakin.

5.2.3 Alkuperättömyys ja pohjoismaalaisuus?

Uusi POPS (2014) välttää mainitsematta suomalaiseen kulttuuriin vaikuttaneita kulttuureita ja muutenkin ilmaisut Suomesta Pohjoismaana olivat vähentyneet verraten vuoden 2004 POPSiin. Sen lisäksi alkuperäiskansan (saamelaiset) maininnat ja niiden vaikutus suomalaiseen kulttuuriin oli myös vähentynyt uudessa POPSissa. Tässä kappaleessa tutkimme sitä, ovatko samat näkökulmat oppikirjoissa näkyvissä. Tavoitteenamme on löytää kappaleita saamelaisista ja Suomesta osana Pohjoismaita.

Saamelaiset

Avara S (58–59) esittelee Suomen historiaa jääkauden aikana vaihe vaiheelta. Kuulemma ensimmäiset Suomen nykyiselle alueelle saapuneet asukkaat olivat ”varhaisia suomalaisia” tai ”ensimmäisiä suomalaisia” (Avara S, 59). Lue lisää -osiossa (Avara S, 61) mainitaan vanhoista kalliomaalauksista, joita sijaitsee ympäri Suomea. Kyseisessä osiossa osittain kielletään saamelaisten rooli Suomen alueen alkuperäiskansana seuraavilla virkkeillä:

”Kivikautisia kalliomaalauksia on verrattu saamelaisten noitarumpujen kuvioihin. Kivikautisten samaanien apueläimet olivat melko samanlaisia kuin saamelaisten noitien. Kalliomaalauksemme eivät kuitenkaan ole saamelaisten tekemiä, sillä maalausten tekohetkellä sen enempää saamelaisuutta kuin suomalaisuuttakaan ei vielä ollut olemassa. Maalaukset liittyvät siis yhteiseen suomalais-ugrilaiseen menneisyyteemme.” (Avara S, 61.)

Toisaalta myös yhteinen suomalainen tausta kielletään ja vedotaan vain yhteiseen suomalais-ugrilaiseen menneisyyteen, mutta itse kappaleessa mainitaan vain ”varhaiset suomalaiset” nykyisen Suomen alueen asuttajina. Vaikka kalliomaalaukset muistuttavat saamelaisten tekemiä kuvioita, eivät ne kuitenkaan ole heidän tekemiä. Lue lisää -osion tehtävä 3 ”Miksi ei voida sanoa, että kalliomaalaukset olisivat saamelaisten tekemiä?” kieltää entisestään saamelaisten roolin alkuperäiskansana. (Avara S, 61.)

Alkuperäiskansana Avara S (88–89) käsittelee saamelaisia vasta vähemmistöt kappaleessa, jossa mainitaan heidän esi-isiensä asuneen Suomen alueella ennen nykyistä valtaväestöä. Saamelaisten kulttuurin vaikutuksesta Lapin ihmisten elämään mainitaan (Avara S, 158), sen lisäksi kolmesti kirjassa mainitaan poronhoidon olevan saamelaisten perinteinen elinkeino (Avara S, 26; 156; 160). Kuva saamelaisista jää siis perinteisten tapojen ja heidän alkuperäiskansan rooli Suomessa saa vain pienen näkyvyyden.

Uudessa kirjasarjassa Geoidi IK (19) esittelee saamelaiset Pohjois-Euroopan alkuperäiskansana. He ovat eläneet alueella, johon kuuluu osia Suomesta, Ruotsista, Norjasta ja Venäjästä. Geoidi IK (19) esittelee saamelaiset myös muina kuin poronhoitajina, vaikka mainitsee sen olevan yksi saamelaisten perinteisistä elinkeinoista. Muuten saamelaisuus jää kirjasarjassa erittäin vähälle huomiolle, edes Geoidi MME (86) ei mainitse saamelaisia esitellessään arktisen alueen alkuperäiskansoja. Ensimmäiset asukkaat Suomessa eivät olleet ”varhaisia suomalaisia” niin kuin Avara-kirjasarjassa, vaan Geoidi MME (62) kiertää käyttämällä neutraalimpaa ilmausta ”varhaiset asukkaat”. Näin Geoidi välttää Avara-kirjasarjassa toteutuneen ristiriidan.

Pohjoismaiden rooli

Avara-kirjasarjassa jaetaan Eurooppa kuuteen eri alueeseen ilmansuunnan mukaan (*Avara E*, 68). Suomi kuuluu Pohjois-Eurooppaan yhdessä Ruotsin, Norjan, Tanskan ja Islannin kanssa. Myöhemmin nämä valtiot määritellään kokonaisuutena Pohjoismaiksi. Kappale 11 *Pohjoismaat ovat hyvinvointivaltioita* perustuu Pohjoismaiden ylistämiselle ja niiden yhteisen historian taustoittamiselle. Suomi liitetään tiiviiksi osaksi Pohjoismaita niiden yhteisen historian kautta, vaikka suomen kieli poikkeaaakin täysin muista pohjoismaisista kielistä (kts. myös *Avara S*, 10). Ruotsinkielen opiskelu kuitenkin tukee Pohjoismaiden yhtenäisyyttä ja Suomen roolia osana Pohjoismaita. (*Avara E*, 70–74.)

”Yhteinen historia on luonut pohjan yhtenäiselle kulttuurille, tavoille ja arvoille.” (*Avara E*, 71).

Pohjoismaat ovat maita, joissa ”tasa-arvo ja demokratia ovat toteutuneet esimerkiksi.” Sen lisäksi terveydenhuolto ja väestön kouluttautuneisuus ovat Pohjoismaissa huippuluokkaa. Tämän lisäksi Pohjoismaiset vauraat hyvinvointivaltiot tekevät paljon yhteistyötä keskenään erilaisten projektien kautta ja omaavat muutenkin hyvät suhteet toisiinsa. (*Avara E*, 71–74.)

Muuten *Avara*-kirjasarjassa näkyy Pohjoismainen vaikutus siellä täällä. *Avara A* (75) mainitsee pohjoismaisen asukasrekisteröinnin olevan tarkempaa kuin muualla:

”Tarkkaa asukaslukua on usein mahdotonta laskea, koska kaikissa maissa ihmisiä ei kirjata rekistereihin yhtä tarkasti kuin meillä Pohjoismaissa.” (*Avara A*, 75.)

Avara S (10) puolestaan tiivistää Pohjoismaita yhdistävän ”niiden yhteinen historia, samankaltainen kulttuuri ja yhteiskuntajärjestelmä”. Sen lisäksi ”Pohjoismaat ovat vauraita, koulutus sekä terveydenhuolto on järjestetty hyvin, ja liikenneverkot ovat toimivia” (*Avara S*, 10). *Avara S* mainitsee myös sen, että suomen kieli on ainoa pohjoismainen kieli, joka ei muistuta muita pohjoismaisia kieliä. Tulkitamme mukaan se ilmaisee sen myönteisen ilmaisen kautta siksi, ettei suomen kielen ulosjäänti korostuisi.

Geoidi-kirjasarjassa Pohjoismainen historia ja yhtenäisyys ei saa tilaa ollenkaan. Pohjoismaiden historiasta ei mainita sanallakaan. Koko kirjasarjassa mainitaan kahdesti Suomen yhteys Pohjoismaihin, joissa molemmissa Suomi liitetään Pohjoismaaksi:

”Suomea ja muita Pohjoismaita pidetään usein esimerkkeinä valtioista, joissa riskitiriitoja osataan käsitellä” (*Geoidi* IK, 72).

”Suomi ja muut Pohjoismaat ovat biotalouden edelläkävijöitä” (*Geoidi* IK, 94).

Vaikka muita mainintoja Pohjoismaista ei ole, puhetapa tekstin taustalla on samankaltainen ideologia kuin aiemman kirjasarjan kohdalla: Pohjoismainen valtio on esimerkillinen valtio.

Yhteenveto

Aivan kuin opetussuunnitelmat antoivat olettaa, maininnat saamelaisista vähenivät radikaalisti uudessa oppikirjasarjassa. Jo alunalkujaan maininnat olivat *Avara*-kirjasarjassa vähäiset, mutta siitä huolimatta *Geoidi* onnistui alittamaan nekin harvat maininnat, sanoittaen vain kerran saamelaisten roolin Suomen pohjoisten alueiden alkuperäiskansana. Saamelaisten perinteinen elinkeino, poronhoito, mainittiin molemmissa oppikirjasarjoissa. Tämä yleistäminen ja tietynlainen saamelaisten romantisoiminen voi vahvistaa oppilaiden jo ennalta olemassa olevia ennakkoluuloja (Talib 2005, 21 & 39). Molemmat oppikirjasarjat olivat myös yhtä mieltä siitä, että saamelaisen kulttuurin vaikutus suomalaiseen enemmistökulttuuriin näkyy vain Lapin paikannimien kautta. Näin vähätellään saamelaisten vaikutusta suomalaisen kulttuuriperinnön muodostumisessa. *Avara*-kirjasarjassa saamelainen kulttuuri vaikuttaa kuitenkin Lapin ihmisten elämään, mutta sen tarkemmin siitä ei kerrota.

Yhteydet Pohjoismaihin ovat myös huomattavasti vähentyneet uudessa kirjasarjassa. Aiemmassa kirjasarjassa Pohjoismaille oli varattu kokonainen kappale, jossa niitä ihannoitiin ja ylistettiin. Etnosentrisen näkökulman lisäksi koko pohjoismaisuuteen liitettiin ylistäviä arvoja. Suomi kiinnitettiin Pohjoismaihin yhteisen historian ja samankaltaisen kulttuurin kautta. Aivan kuin uudessa POPSissa, suomalaisen kulttuurin alkuperäisyys näyttäytyy myös *Geoidi*-sarjan oppikirjoissa.

Kirjasarjassa Pohjoismaista mainitaan kahdessa lauseessa ja saamelaisten roolista Suomen alueen alkuperäiskansana ei mainita kuin kerran, mikä sekin jää hieman varjoon.

5.2.4 Ihmisoikeudet

Viimeisenä otamme tarkasteluun ihmisoikeudet oppikirjoissa, jotka olivat molempien opetussuunnitelmien yleisessä osassa arvopohjan (-perustan) kulmakiviä. Ainoastaan uudempi POPS mainitsi ihmisoikeudet maantiedon sisällöissä ja tavoitteissa, minkä perusteella voisimme olettaa uuden kirjasarjan mainitsevan enemmän ihmisoikeuksista. Tässä kappaleessa tutkimme ihmisoikeuksien saamaa huomiota uudessa oppikirjasarjassa verrattuna vanhempaan.

Avara E (94; 101) sysää ihmisoikeuksien kehittämisen muutaman Itä-Euroopan maan kontolle. Valkovenäläinen valtionjohto rajoittaa ihmisoikeuksien toteutumista maassa. Euroopan unioni penää Romanian ja Bulgarian maiden ihmisoikeuksien parantamista, joihin liittyy varsinkin romanien oikeuksien tunnustaminen. Pohjoismaissa ihmisoikeuksia puolestaan kunnioitetaan (Avara E, 71). Ihmisoikeuksista ei muuten mainita kirjasarjassa, ei edes silloin kun eurooppalaiset valloittajat pakottivat eteläamerikkalaisia tai afrikkalaisia orjiksi.

Geoidi-kirjasarjassa on kirjoitettu ihmisoikeuksista kokonainen kappale. Ihmisoikeudet määritellään ja annetaan esimerkkejä, lisäksi niiden mainitaan kuuluvan kaikille ihmisille riippumatta taustoista. (Geoidi IK, 29–32.) Kappaleen tehtävät liittyvät myös ihmisoikeuksiin ja saavat pohtimaan ihmisoikeuksien toteutumista myös Suomessa, sillä aikaisempi kirjasarja ei kritisoinut Suomen ihmisoikeuksien toteutumista lainkaan.

”Syrjintää tapahtuu kaikissa maailman maissa, myös Suomessa” (Geoidi IK, 29).

Maantiedon sisältöjen mukaisesti ihmisoikeuksista otetaan myös nuorten ja lasten näkökulma, kun kirjassa esitellään lapsisotilaita ja -avioliittoja. Ihmisoikeudet siis saavat enemmän näkyvyyttä uuden opetussuunnitelman mukaisessa kirjasarjassa, ja ihmisoikeuksista taistelemisen nähdään kuuluvan myös Suomelle ja

suomalaisille. Aikaisempi kirjasarja sysää ihmisoikeuksien kehittämisen köyhemille maille (ei-länsimaalaisille) ja väittää näennäisesti Suomessa olevan ihmisoikeuksien kannalta kaiken hyvin. Oppikirjojen sisältö siis mukailee noudattelemansa opetussuunnitelman vastaavaa tekstiä ja taustalla olevaa ideologiaa. Samalla se tulee luoneeksi ylivertaista kuvaa Länneestä (Mikander 2016, 32).

6 Pohdintaa

Tutkimuksemme tarkoituksena oli etsiä ensin opetussuunnitelmissa (POPS 2004, POPS 2014) piileviä arvoja ja ideologioita, jotka ohjaisivat oppikirjojen tekemistä ja siirtyisivät näin ollen näkyviin myös oppikirjoihin. Olimme rajanneet näkökulmamme monikulttuurisuuteen ja sen lähikäsitteisiin. Arvot ja ideologiat, jotka päätyvät opetussuunnitelmiin, ovat vallitsevia ja yleisesti hyväksyttyjä yhteiskunnassa sillä hetkellä kun opetussuunnitelmia laaditaan. Oppikirjojen sisältöjen tulee noudattaa opetussuunnitelmia, mutta kun kukaan ei ole tarkistamassa oppikirjojen ja opetussuunnitelman yhteneväisyyttä, vastaavatko oppikirjat ja opetussuunnitelmat toisiaan? Oppikirjoja ja opetussuunnitelmia yhdistää niiden ”virallisen ideologian” tapa ilmaista asioita (Saari ym. 2017, 83–84; Väisänen 2005, 131), joka puolestaan voi vaikuttaa niiden tulkintaan. Emme tiedä opetussuunnitelmista, mutta oppikirjojen sisältö asetetaan harvoin kyseenalaiseksi (Heinonen 2005).

Tarkoituksena ei ollut kuitenkaan selvittää sitä, miten opetussuunnitelmien arvot näyttäytyvät käytännön opetustilanteessa. Sitä varten olisimme joutuneet lähtemään kentälle havainnoimaan eri opettajien toteuttamia opetustilanteita. Tulkitimme vain oppikirjojen sisältöjä, kiinnittämättä sen enempää huomiota sen sisällön rooliin opetustilanteessa. Annoimme saman painoarvon jokaiselle kohdalle kirjassa, vaikka todellisuudessa oppikirjojen käyttö voi jäädä vähemmälle tai oppikirjaa käyttävä opettaja hypätä joidenkin kohtien yli. Emme myöskään tutkineet oppikirjan arvojen kautta välittyvää kuvaa oppilaihin ja oppilaissa tapahtuvaa muutosta. Oppikirja oli tutkimuksemme kohteen instrumentti, jonka avulla voidaan mahdollistaa monia lopputuloksia riippuen sen käytöstä.

Tutkimuskirjallisuutta tarkastellessa huomasimme eräiden tutkimusten antavan osviittaa oppikirjojen vaikutuksesta opetussuunnitelmiin (Heinonen 2005). Eli oppikirjoja käytettiin tukena opetussuunnitelmien laatimisessa, mikä oli tutkimuksemme oletuksen kanssa ristiriidassa. Päädyimme myös toiseen ongelmaan, jonka Väisänen (2005, 131) tutkimuksessaan oli huomannut: oppikirjojen laatijoiden omat arvot päätyvät oppikirjoihin. Näin ollen opetussuunnitelmien rooli oppi-

kirjojen sisällössä ja arvomaailmassa on haastettu. Oppikirjat voivat päätyä noudattamaan samoja ideologioita ja arvoja kuin opetussuunnitelma, mutta suoraan laajemman kansalaismielipiteen kautta (Heikkilä 2010, 2) ilman opetussuunnitelmaa välissä tulkitsijana. Toisin kuin tutkielmamme kysymyksenasettelu antaa siis ymmärtää, voimme ajatella myös niin, että oppikirjat eivät peilaa (ainoastaan) opetussuunnitelman arvoja ja ideologioita, vaan koko yhteiskunnan vallitsevia arvoja, laajempaa kansalaismielipidettä. Tutkimustuloksemme antavat kuitenkin tukea opetussuunnitelman taustan vaikutuksesta oppikirjoihin ja oppikirjojen arvomaailmaan. Kyseessä on kuitenkin yksittäisen kirjasarjan tutkimus, joten yleistävää tulosta tutkimuksestamme ei voi johtaa.

Analyysimenetelmämme oli kriittinen diskurssinanalyysi. Muistutamme vielä, että aineiston ensimmäinen analyysivaihe tapahtui tekstissä olevien erojen löytämisellä eikä niinkään kriittisen diskurssinanalyysin kautta. Analyysivaihetta helpottamiseksi, loimme jokaisen aineistopätkän jälkeen lyhyen yhteenvedon sen sisällöstä. Vasta tämän jälkeen erojen takana piileviä diskursseja alettiin analysoida tarkemmin ja vertailemaan keskenään ja vertaamaan teoriataustaan. Erojen taustalla olevat diskurssit analysoitiin aineistoon perustuen, eikä suinkaan yhteenvedon perustuen. Yhteenvedon tarkoitus oli antaa meille, ja teille, käsitys aineiston sisällöstä. Diskurssinanalyysin rajat ovat siinä, miten sitä käyttää. Kuten mainitsimme, pidättäydyimme tippumasta puolittaisen analyysin tekoon (Antaki ym. 2003).

Ensimmäinen tutkimuskysymyksemme etsi vastausta siihen, miten perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet eroavat arvoperustaisesti monikulttuurisuuden näkökulmasta. Etsimme siis vastausta siihen, miten vuoden 2004 ja 2014 POPSit määrittelevät esimerkiksi kulttuuria tai kulttuuriin liittyviä kysymyksiä. Kiinnostavaa oli myös nähdä se, mitä asioita POPSeissa nostettiin esiin ja mitä jätettiin mainitsematta. Diskurssinanalyysin apuna ja kirjallisena tukena käytimme aikaisempaa opetussuunnitelmatutkimusta (mm. Mäkelä ym. 2017; Riitaoja 2013). Ennen tutkimuskysymyksemme vastausta, kerratkaamme ensimmäinen tutkimuskysymyksemme:

1. Miten vuoden 2004 ja 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet eroavat arvoperustaisesti monikulttuurisuuden näkökulmasta?

Mitkä olivat ne selvimmät löytämämme erot opetussuunnitelmien välillä? Selkeä ero heti yleisen osan alussa on POPS 2014 suomalaiseen kulttuuriin vaikuttavien tekijöiden erillinen identifioiminen. Syytä emme tiedä, mutta pohdimme sitä vielä myöhemmin tässä luvussa. Toinen selkeä ero on kulttuurin käsitteen määrittelyssä. POPS 2004:n sanoista tulkittuna kulttuuri ja kulttuuri-identiteetin käsite näyttäytyi staattisena kokonaisuutena. Suomalainen kulttuuri on yhdenlainen ja monikulttuurisuus on kaikkea muuta, paitsi suomalaista kulttuuria (Hall 1999; Riitaoja 2013, 13–14). Aikaisempaan opetussuunnitelmaan verrattuna, yksikulttuurinen ajattelutapa on vähentynyt uudessa opetussuunnitelmassa. Pingelin (2010, 16) oletus yksikulttuurisuuden luopumisesta nykyisissä kansallisvaltioissa näytetty monin tavoin: POPS 2014 käyttää aikaisemmalle opetussuunnitelmalle tuntematonta termiä ”kotikansainvälisyys” korostaakseen suomalaisen kulttuurin moninaisuutta, POPS 2014 näkee kulttuurin ja kulttuuri-identiteetin jatkuvana ja muovautuvana kokonaisuutena erona edeltävään POPSiin. Muutenkin kulttuuriin liittyvät kysymykset oli otettu enemmän huomioon uudessa opetussuunnitelmassa. Monikulttuurisuuspuhe on kasvanut 1990-luvulta lähtien ja tietoisuus kulttuurisesta moninaisuudesta on lisääntynyt varsinkin koulupolitiikkaa ohjaavana tekijänä (Mikander ym. 2018; Mäkelä ym. 2017, 23; Pingel 2010, 16).

Vielä POPS 2004:ssa Suomi nähtiin kuuluvan Eurooppaan ja Pohjoismaihin eksplisiittisesti. Ilmaukset yhteisestä historiasta Venäjän kanssa olivat kadonneet sitä aikaisempiin opetussuunnitelmiin verrattuna ja myös Pohjoismaiden rooli oli vähentynyt (Mäkelä ym. 2017, 27–28). POPS 2014 ei mainitse Eurooppaa eikä Pohjoismaita yleisessä osassa ollenkaan, vaan yleinen osa keskittyy maailmankansalaisuuden rakentamiseen ja yhdenvertaiseen elämiseen. POPS 2014 haluaa olla poissulkematta mitään, sillä jos se mainitsisi Euroopan ja Pohjoismaat erikseen, sulkisi se pois kaikki muut alueet niin kuin aikaisempi POPS 2004 oli tehnyt. Yleisessä osassa varotaan mainitsematta mitään liian tarkasti, ettei tapahtuisi poissulkemisia. Alkuperäisen kulttuurin ja pohjoismaisen kulttuurin maininnat jäivät luultavasti sen takia vähemmälle uudessa POPSissa, mikä johti toisaalta eroihin myös oppikirjojen sisällöissä.

POPS 2014 yleisessä osassa pyritään ihmisoikeuksia kunnioittavaan maailmankansalaisuuteen. Vielä vanhassa POPSissa 2004 arvopohjana oli ensin suomalainen yhteiskunta, jonka jälkeen globaalistuva maailma. Nyt suunta on käännetty yleisessä osassa suoraan maailmankansalaisuuteen. Maantiedon sisällöissä ja tavoitteissa puolestaan on tapahtunut puolestaan toisenlainen muutos. POPS 2004 käsittelee useampia maanosia ja näin rakentaa sisältöjensä mukaan tarkempaa kuvaa maailmasta ja maailman alueista. POPS 2014 ei käsittele sisällöissään alueina erikseen kuin Suomea ja Eurooppaa. Näin ollen suunta on maantiedon sisällöissä päinvastainen, maapallon ja monen maapallon alueen opiskelusta siirrytään kohti Eurooppaa ja Suomea. Suunta on siis tärkeänä pidettyn, eli Eurooppaan (vrt. Maiche 2015, 98) Toisaalta erona aikaisempaan POPSiin, ihmisoikeuksien rooli maantiedon sisällöissä korostui uudessa POPSissa.

2. Miten puolestaan maantiedon eri perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden mukaiset oppikirjat eroavat toisistaan samasta näkökulmasta ja jos ne eroavat, miten eroavaisuudet peilautuvat perusopetuksen opetussuunnitelmiin?

Tutkimuksemme toinen tutkimuskysymys otti tarkasteluun koulun arjessa suuremman roolin saavan vallan välineen, oppikirjan. Opetussuunnitelma vaikuttaa koko ajan jollain lailla opetustapahtumaan jo perusopetuslain vaatimuksen mukaisesti, mutta usein oppikirjat ovat rakentamassa oppituntia ja aihekokonaisuuksia oppilaille konkreettisemmaksi (Pingel 2010, 5). Oppikirjojen avulla voidaan tulkita se tärkeäksi koettu tieto, jota opetussuunnitelmat yrittävät tavoitteidensa ja sisältöjensä kautta välittää eteenpäin nuoremmille sukupolville.

Kun opetussuunnitelmassa oli ristiriita yleisen osan ja maantiedon osan sisältöjen kanssa, noudattelivat kirjat pääosin maantiedon osan sisältöjä. POPS 2014 kuului maailmankansalaisuuden perään yleisessä osassa, mutta maantiedon osassa tavoitteisiin ja sisältöihin kuului vain Eurooppaan tutustuminen, eikä maailmankansalaisuutta löytynyt sisällöistä. *Geoidi*-kirjasarjassa ilmeneekin Suomen ja Euroopan läheinen yhteys. Maantiedon sisällöissä mainittiin aikaisemmassa POPSissa myös erikseen Suomen vähemmistökulttuurit ja sen vaikutus näkyi op-

pikirjoissa. Vanhemmassa oppikirjasarjassa oli enemmän mainintoja niin saamelaisista, romaneista kuin suomenruotsalaisista osana suomalaista yhteiskuntaa. Suurin vaikutus oli kuitenkin saamelaiden alkuperäiskansan aseman mainitsematta jättäminen uudessa kirjasarjassa.

Kulttuurien kuvaukset olivat yleistäviä ja stereotyyppisempiä vanhemmassa kirjasarjassa, noudattaen POPS 2004:n mukaista näkemystä kiinteästä kulttuurien välisyydestä. Näkemykset eivät sisältäneet käsitystä kulttuurin sisäisestä moninaisuudesta vaan kulttuurit elävät rinnakkain selkeine rajoineen (Huttunen ym. 2005, 20). Kulttuurien eroja korostettiin ja nostettiin esille useaan otteeseen, monet piirustukset olivat yleistäviä ja vahvistivat ennakkoluulojen muodostumista (Talib 2015, 21). *Avara*-kirjasarjan kannet olivat jo osaltaan luomassa kuvaa tietyn tyyppisistä suomalaisista tai eurooppalaisista. Molemmissa oppikirjasarjoissa luotiin kuitenkin eroa Länsi- ja Itä-Euroopan välille, Länsi-Euroopan ollessa se vauraampi ja hyvinvoivempi, johon myös Suomi liitettiin. Suomalaisuus asetettiin ”länsimaalaisen” asemaan ja nostettiin ylivertaiseen asemaan (ks. myös Maiche 2015; Mikander 2016).

Uudempi kirjasarja sai kulttuurin käsitteen näyttäytymään pääosin moninaisena ja muuttuvana kokonaisuutena. Paikoitellen kulttuuri näyttäytyi kiinteänä ja staattisena kokonaisuutena, minkä poisjättäminen oppikirjassa on hankala temppu (Dervin & Keihäs 2013, 55). Ristiriitojen takia kuvailisimme uutta oppikirjasarjaa kaksikasvoisen kulttuurienvälisyyden avulla. *Geoidi*-kirjasarjassa kulttuurien rajat olivat joustavampia ja epäselvempiä kuin aiemman opetussuunnitelman mukaisessa kirjassa. Sen lisäksi, jako Euroopan ja Aasian välillä ei sen mukaan tapahtunut kulttuurillisten vaikutteiden takia. Kulttuuristen erojen vältteleminen oli myös tyyppillistä uudelle kirjasarjalle, jos kyseessä oli jokin ”länsimaa”. Kiinaa kohtaan oltiin erittäin kriittisiä ja negatiivisia, kulttuurieroja korostettiin ja nimenomaan niin, että Kiinasta alkoi muodostua negatiivinen kuva. Kiinan ja kiinalaisten lisäksi myös ei-länsimaalaisia kohdeltiin negatiivisemmassa valossa (vrt. Mikander 2016, 32).

Molempiin opetussuunnitelmiin oli jäänyt käsitys kulttuurista kansallisena asiana. Tämä voi johtaa Riitaojan (2013, 13–14) mukaan suomalaisuuden ja monikulttuurisuuden vastakkainasetteluun. Toisaalta, sen tarkemmin kulttuurin käsitettä ei ollut kummassakaan asiakirjassa määritelty. Molemmat oppikirjasarjat puolestaan näkivät kielen toimivan kulttuurin ensisijaisena rakennuspalikkana. Myös kulttuurin käsite oli määritelty oppikirjoissa toisin kuin opetussuunnitelmissa ja molemmissa oppikirjoissa kulttuurin määritelmät muistuttivat toisiaan. Siitä huolimatta varsinkin *Avara*-kirjasarja kohteli kulttuuria kansan ominaisuutena ja *Geoidi*-sarja enemmän kieliryhmien tai etnisten ryhmien yhteisenä ominaisuutena.

Tutkimuksemme yksi huolenaiheista oli oppikirjojen kirjoittajien suora vaikutus oppikirjojen sisältöihin ja arvomaailmaan (esim. Väisänen 2005, 131). Tutkimuksemme mukaan nämä oppikirjat noudattelevat voimassa olevaa opetussuunnitelmaa niin sisällöllisesti kuin arvopohjaisesti. Samat erot opetussuunnitelmissa näyttäytyvät eroina myös oppikirjoissa. Aiempien tutkimusten mukaan sekä opetussuunnitelmat että oppikirjat näyttäytyvät neutraaleina (Mäkelä ym. 2017; Saari ym. 2017, 83; Simola 2015; Väisänen 2005, 131). Siksi ne ovat vaarallisia vallan välineitä, joihin kirjataan aikansa yhteiskunnan vallitsevia ideologioita. Samalla kun ne määrittävät sitä mikä on hyväksyttyä ja tärkeitä, jättävät ne jotain ulkopuolelle. Uudessa opetussuunnitelmassa ulkopuolelle jättämistä on vähennetty välttämällä nimeämättä erilaisia tekijöitä. Näin ollen ei tapahdu poissulkemista ja ristiriidat vähenevät. Samalla kuitenkin riski liialliseen yleisyyteen ja kaikenkattavuuteen kasvaa.

Vallan välineenä oppikirjat vahvistavat ihmisten kansallisuuden roolia identiteetin rakentamisessa. Uudempi oppikirjasarja saa kulttuurin näyttäytymään monimuotoisemmalta ja antaa yksilölle mahdollisuuden samaistua esimerkiksi suomalaiseen kulttuuriin, vaikka ei olisikaan valtaväestön mukainen. Kulttuurien välisiä eroja ei korosteta ja lähestytään ihmisen (ja kulttuurien) monimuotoisuuden ymmärtämistä. Kansallisuutta ja kansallisvaltioita ei kuitenkaan kyseenalaisteta, mikä luo kansallisen hegemonian jatkuvuutta. Näin ollen yhtenäisen Suomen luominen saa jatkuvuutta ja sen lisäksi Suomi liitetään nimenomaan oppikirjoissa entistä lähemmäs osaksi Eurooppaa ja eurooppalaista alkuperää.

Vaikka käsittelimme oppikirjoja ja niistä välittyvää arvopohjaa, tuloksista tehdyt johtopäätökset voivat olla hätköityjä. Oppikirjat ovat vain osa koko opetustapahumaa, eikä niitä voi lopulta irrallisesti analysoida tietämättä sitä, miten niitä oppitunnilla käytetään. Luultavasti on yhtä monta tapaa käyttää oppikirjaa kuin on olemassa opettajaa. Tutkimus oppikirjoista oppimisen välineenä on lisääntynyt, mutta tutkimus oppikirjojen käytöstä luokkatilanteessa ei ole. Olisi mielenkiintoista lukea tutkimusta siitä, miten opettajat käyttävät oppikirjoja ja käsittelevät esimerkiksi oppikirjan sisältöjä. Ohjaako opettaja tarkastelemaan kriittisesti erilaisia representaatioita? Opettajankoulutuksen kehittämiseksi olisi siis suunta, opettajien tulisi nostaa esiin oppikirjoissa vieläkin esiintyviä etnosentrisiä representaatioita. Miten opetussuunnitelman arvot välittyvät oppikirjojen kautta opetustilanteissa? Emme tiedä, kokevatko oppilaat nyt uuden kirjasarjan kautta kulttuurin olevan monimuotoisempi kokonaisuus tai kuin aikaisemman kirjasarjan kautta tai kokevatko suomalaisten ja ”länsimaalaisten” olevan yliverkaisia (Dervin & Keihäs 2013; Maïche 2015; Mikander 2016), sillä käytännön tutkimusta ei juuri ole. Tulvaisuuden tutkimukselle olisi siis tarvetta.

Lähteet

- Abdallah-Pretceille, M. A. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Linguarum Arena*, 1(2), 91–101. Saatavilla: <https://ler.let-ras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>
- Antaki, C., Billig, M.G., Edwards, D. & Potter, J.A. (2003). Discourse Analysis Means Doing Analysis: A Critique of Six Analytic Shortcomings. *Discourse Analysis Online*, 1. Luettu 14.8.2019. Saatavilla: <https://extra.shu.ac.uk/daol/articles/v1/n1/a1/antaki2002002-paper.html#>
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Dervin, F., Hahl, K., Niemi, P.-M. & Johnson Longfor, R. (2015). Introduction. Teoksessa K. Hahl, P. Niemi, R. Johnson Longfor & F. Dervin (toim.) *Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example*. (s. 11–26). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Dervin, F. & Keihäs, L. (2013). *Johdanto uuteen kulttuurienväliseen viestintään ja kasvatukseen*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura RY (FERA).
- Erickson, F. (2007). Culture in Society and in Educational Practices. Teoksessa C.A.M. Banks, & J.A. Banks (toim.) *Multicultural education: Issues and perspectives* (6th ed.) (s. 31–58). Hoboken, N.J: Wiley.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere. Vastapaino
- Hall, S., Herkman, J. & Lehtonen, M. (1999). *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Heikkilä, P. (2010). Euroopan yhdentyminen suomalaisissa oppikirjoissa. *Kasvatus & Aika*, 4(3), 23–36. Luettu 17.6.2019. Saatavilla: http://www.kasvatus-jaaika.fi/dokumentit/heikkilan_artikkeli-muodossa_2310100017.pdf
- Heinonen, J.-P. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit : Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa*. Helsinki: Helsingin yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos.
- Hietanen, O. & Sivonen, K. (2003). *Tietoyhteiskunta, kestävä kehitys ja kulttuuri. Varsinais-Suomen kulttuuritoimen tutkimus-, arvioimis- ja kehittämishankkeen (KULTAKE) loppuraportti*. 7. Luettu 8.5.2019 https://www.utu.fi/fi/yksikot/ffrc/julkaisut/tutu-julkaisut/Documents/Tutu_2003-3.pdf
- Huttunen, L. (2005). Etnisyys. Teoksessa L. Huttunen, O. Löytty, & A. Rastas (toim.) *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (s. 117–160). Tampere: Vastapaino.
- Huttunen, L., Löytty, O., & Rastas, A. (2005). Suomalainen monikulttuurisuus. Teoksessa L. Huttunen, O. Löytty, & A. Rastas (toim.) *Suomalainen vieraskirja: Kuinka käsitellä monikulttuurisuutta* (s. 16–40). Tampere: Vastapaino.
- Julkunen, M. (1988). *Oppikirja tekstianalyysin kohteena*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Karvonen, P. (1995). *Oppikirjateksti toimintana*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Karvonen, U., Tainio, L., & Routarinne, S. (2017). Oppia kirjoista. Systemaattinen katsaus suomalaisten perusopetuksen oppimateriaalien tutkimukseen. *Kasvatus & Aika*, 11(4).

- Kielitoimiston sanakirja. (2018). Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. Verkkojulkaisu. Päivitetty julkaisu. Päivitetty 6.6.2018 [luettu 1.8.2019 "eurosentrismi"].
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy. Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso. Luettu 6.8.2019. Saatavilla: <https://lib-com.org/files/ernesto-laclau-hegemony-and-socialist-strategy-towards-a-radical-democratic-politics.compressed.pdf>
- Maïche, K. (2015). *Mitäs me länsimaalaiset!: Suomi ja lännen käsite*. Helsinki: Into.
- Malmberg, K. (18.11.2018). *Tutkimus paljastaa: Koulujen uudet menetelmät heikentävät oppimista merkittävästi*. Helsingin Sanomat. Luettu 7.1.2019. Saatavilla: <https://www.hs.fi/elama/art-2000005903400.html>
- Mikander, P. (2015). Colonialist "discoveries" in Finnish school textbooks. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2015(4), 48–65.
- Mikander, P. (2016). *Westerners and Others in Finnish school textbooks*. Helsinki: University of Helsinki.
- Mikander, P., Zilliacus, H., & Holm, G. (2018). Intercultural education in transition: Nordic perspectives. *Education Inquiry*, 9(1), 40-56.
- Mäkelä, M.-L., Kalalahti, M., & Varjo, J. (2017). Monikulttuurinen suomalainen peruskoulu? Monikulttuurisuus peruskoulun opetussuunnitelmissa 1990–2010 luvuilla. *Kasvatus & Aika*, 11(4), 22–38.
- Paasi, A. (1998). *Koulutus kansallisena projektina: "me" ja "muut" suomalaisissa maantiedon oppikirjoissa*. Luettu 30.5.2017. Saatavilla: https://www.researchgate.net/profile/Anssi_Paasi/publication/272487101_Koulutus_kansallisena_projektina_'me'_ja_'muut'_suomalaisissa_maantiedon_kouluoppikirjoissa_Education_as_a_national_project_'We'_and_Others_in_the_Finnish_geography_textbooks_in_Finnish_In_Alasuutari/_links/54e5dcad0cf277664ff1af10.pdf
- Paavola, H. & Dervin, F. (2015). The alphabet gone wrong? Diversities in three Finnish ABC books. Teoksessa K. Hahl, P. Niemi, R. Johnson Longfor & F. Dervin (toim.) *Diversities and interculturality in textbooks: Finland as an example*. (s. 27–45). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Pariisi: UNESCO. Luettu 26.4.2019. Saatavilla: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001171/117188e.pdf>
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Razafimandimbimanana, E. (2015). Beyond "Culture": Nationalistic and Monolingualistic Ideologies in Quebec. Teoksessa F. Dervin & R. Machart (toim.) *Cultural essentialism in intercultural relations*. (s. 121–152). Houndmills, Basingstoke, Hampshire ; New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Riitaoja, A. (2013). *Toiseuksien rakentuminen koulussa: Tutkimus opetussuunnitelmista ja kahden helsinkiläisen alakoulun arjesta*. Helsinki: University of Helsinki.
- Talib, M.-T. (2005). *Eksoittikkaa vai ihmisarvoa – opettajan monikulttuurisesta kompetenssista*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

- Tuohinen, P. (28.11.2018). *Suomi koetaan tutkituista EU-maista rasistisimmaksi – tummaihoiset kokevat useasti häirintää*. Helsingin Sanomat. Luettu 29.11.2018. Saatavilla: <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005914342.html>
- Saari, A., Tervasmäki, T. & Värri, V.-M. (2017). Opetussuunnitelma valtiollisen yhtenäisyyden rakentajana. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus : Keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajan koulutukseen*. (s. 83–108). Tampere: Tampere University Press.
- Simola, H. (2015). *Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Tampere: Vastapaino.
- Väisänen, J. (2005). *Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla?: 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin*. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Aineisto

- Cantell, H., Jutila, H., Keskitalo, R., Moilanen, J., Petrelius, M. & Viipuri, M. (2017). *Geoidi – Elämän edellytykset*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Cantell, H., Jutila, H., Keskitalo, R., Moilanen, J., Petrelius, M. & Viipuri, M. (2017). *Geoidi – Muuttuvat maisemat ja elinympäristöt*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Cantell, H., Jutila, H., Keskitalo, R., Moilanen, J., Petrelius, M. & Viipuri, M. (2018). *Geoidi – Ihmiset ja kulttuurit*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Keskitalo, R., Laakso, K., Leivo, K., Petrelius, M., Saarilahti, M., Valtiala, S. & Väärä, A. (2017). *Avara Eurooppa*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Keskitalo, R., Laakso, K., Leivo, K., Petrelius, M., Rissanen, M., Saarilahti, M., Valtiala, S. & Väärä, A. (2013). *Avara Amerikka*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Keskitalo, R., Laakso, K., Leivo, K., Petrelius, M., Rissanen, M., Saarilahti, M., Valtiala, S. & Väärä, A. (2016). *Avara Suomi*. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- POPS (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.